



الثقافة الإسلامية محور لنهج التعليم

ورؤية التعليم من منظور إسلامي

أ.د. أحمد الهدى عبدالحليم



الثقافة الإسلامية

محور لمناهج التعليم

الطبعة الأولى
١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م

رقم الإيداع ٥١٩٦ / ٢٠٠٤

الترقيم الدولي I.S.B.N. 977-09-1072-4

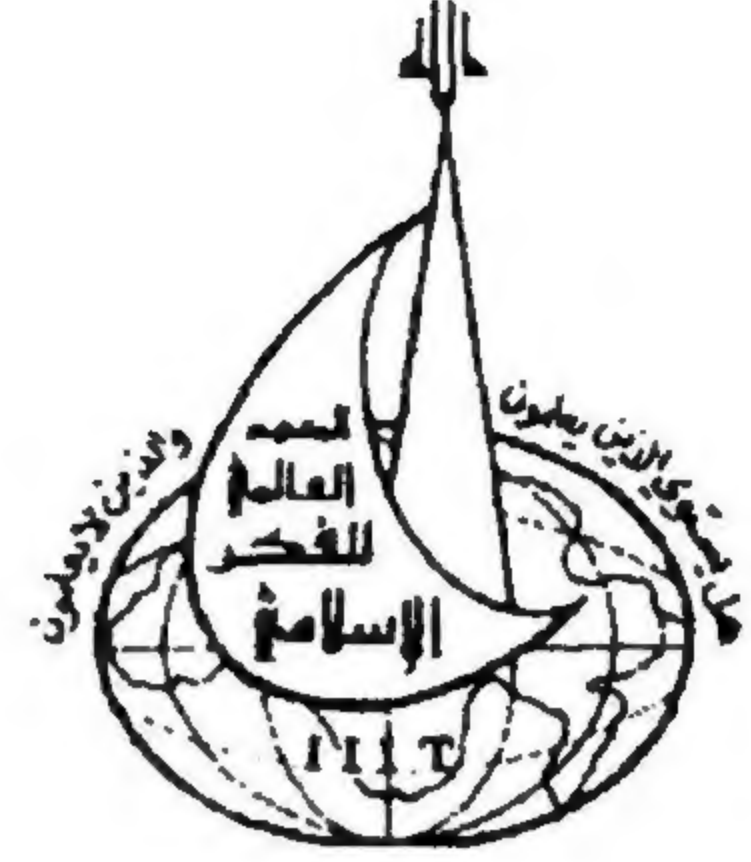


شارع الفتاح - أبراج عثمان أمام المرييلاند - روكسى-القاهرة

تليفون وفاكس: ٤٥٤٤٤٦٧ - ٢٥٦٥٩٣٩ - تليفون ٤٥٣٦٢٤٨

Email: shoroukintl @ hotmail. com

shoroukintl @ yahoo.com



الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم

رؤية التعليم من منظور إسلامي

أ.د. أحمد المهدي عبد الحلیم

أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، غير المتفرغ،

بجامعة حلوان والأزهر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ
وَأَنْتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴾

[سورة الأعراف : ٨٩]

محتويات الكتاب

الموضوع	صفحة
□ مقدمة.....	٢١_٩
□ الفصل الأول: تحديد المصطلحات وضبطها.....	٧٤_٢٣
□ الفصل الثاني: الثقافة الإسلامية.....	١٧١_٧٥
□ الفصل الثالث: مدخلات التعليم.....	٢٢٥_١٧٢
□ الفصل الرابع: عمليات التعليم المدرسي.....	٢٩٢_٢٢٧
□ الفصل الخامس: تقويم مخرجات النسق التعليمي.....	٣٥٥_٢٩٢
□ خاتمة الكتاب:.....	٣٧٠_٣٥٧
□ الفهرس التفصيلي لمحتويات الكتاب.....	٣٧٥_٣٧١

مُتَكَلِّمًا

موضوع هذا الكتاب هو «جعل الثقافة الإسلامية محورًا لمناهج التعليم» وهو خطاب تربوي، ولكل خطاب سياق "زمكاني" يتحكم في مضامينه وأسلوبه، كما أن له جمهورًا يبت إليه الخطاب لتحقيق أغراض معينة. وفي هذه المقدمة تبيان لهذه الأساسيات.

السياق الزماني الذي يكتنف هذا الخطاب هو صدوره بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١م. وهو تاريخ حاسم، إذ تختلف الأوضاع العالمية بعد هذا التاريخ عن الأوضاع التي سبقته اختلافًا جذريًا، سواء أكان ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية التي وقع فيها الحدث "الزلازل" أم في بلاد العالم كافة؛ ذلك أن الأحداث التي وقعت في نيويورك وواشنطن يوم الثلاثاء ١١ سبتمبر ٢٠٠١م وُجِهت إلى القوة الوحيدة ذات الهيمنة العسكرية والسياسية والاقتصادية في العالم بعد انهيار الاتحاد السوفيتي السابق.

وقد استنكر المسلمون والعرب - حكامًا ومحكومين - تلك الاعتداءات البشعة التي أدت إلى قتل نفوس بريئة. واستحضر المسلمون في تلك المناسبة الكريمة ما جاء في القرآن الكريم ، إذ يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿مَنْ أَجْلَ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾^(١).

ومنذ وقوع تلك الأحداث توالى هجمات شرسة من الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض دول الغرب على المسلمين بعامة، وعلى العرب بخاصة.

(١) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

واستخدمت في تلك الهجمات كل الوسائل المتاحة؛ حيث بثت بيانات للمستولين في الإدارة الأمريكية تتهمة المسلمين والعرب بارتكاب جرائم العدوان على أمريكا، وحشدت أمريكا - وتعاونت معها دول الغرب - كل قواها لمحاربة ما أسمته أمريكا "الإرهاب". واستهلت الحرب بغزو أفغانستان للقضاء على "بن لادن" وتنظيم طالبان. وتتابع الهجمات الشرسة على المسلمين والعرب، واستخدمت فيها لغة دينية؛ كأن يستحضر الرئيس الأمريكي في خطبه كلمات من الإنجيل حول الصراع بين الخير (في الغرب) والشر (الأغيار وخاصة المسلمين والعرب)، ومثل هذه اللغة تجلت في تصريحات وزير الدفاع الأمريكي، ووزير العدل، ونائب الرئيس الأمريكي.

ويؤكد بعض أهل الرأي^(٢) أن دوائر سياسية وثقافية أمريكية قد صممت برامج للتشكيك في القرآن الكريم؛ آملة أن يؤدي التشكيك إلى أن يتخلى المسلمون عن التعصب الديني - حسب رأيهم - ونفي القداسة عن نصوص القرآن الكريم، ومحاولة رفع العصمة عن رسول الإسلام ﷺ. وواقع الحال هو أنه لا تكاد تخلو وسيلة إعلام أمريكية - الآن - من برنامج منظم للتعريض بدين الإسلام، وإصاق تهمة "الإرهاب" بالدول العربية والإسلامية. ووصل الأمر إلى اعتبار مقاومة الفلسطينيين للاحتلال الإسرائيلي إرهاباً، وأن عمليات القتل والتخريب والحصار والتجويع والإبادة الجماعية التي تمارسها إسرائيل في فلسطين المحتلة دفاعاً عن النفس ..

وتعتمد الحملات الموجهة ضد الإسلام والمسلمين على تجنب محاربة الإسلام من خارجه؛ واللجوء إلى استراتيجية جوهريها «الحرب من داخل الإسلام» ومحاربة «المفاهيم الإسلامية» ويتجلى تنفيذ هذه الاستراتيجية في مظاهر مشهودة من أبرزها ما يلي:

(٢) راجع: محمد بن حامد الأحمد. ظواهر أمريكية جديدة. المنار الجديد، العدد (١٩)، يوليو ٢٠٠٢م.

(١) تصنيف المسلمين سالى معتدلين: يؤمنون بتطويع الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" لما تقتضيه مصالح الغرب الاقتصادية والسياسية والثقافية، وهم المسلمون الذين لا يرون اختلافاً أو خلافاً بين مصالح الغرب ومصالح الدول النامية بعامة ومصالح الدول العربية الإسلامية بخاصة، وهم دعاة "عولمة الثقافة" العربية؛ لتقترب أو تطابق "الأمركة" و"الأوربة" و"الأسرلة". وإلى متشددين: يؤمنون بضرورة إعمال قوانين الوحي الإلهي في حياة الناس، ويعتقدون في قداسة القرآن الكريم، وعصمة رسوله الأمين محمد ﷺ، ويسعون إلى ترسيخ ذاتيتهم الثقافية، وإلى تحرير بلادهم من الهيمنة الأجنبية المستغلة، ويتعاملون مع الثقافات الأخرى في إطار من الندية، والتبادل الثقافي الطوعي لخير الثقافات الإنسانية جميعها.

(٢) رَفَع بعض الدوائر في أمريكا شعار "المكارثية الجديدة". وتحت هذا الشعار وفي محاولة الوقوف ضده - تنشر مقالات تحكي ألوان الأذى والإهانة والتعذيب واستلاب الحقوق الإنسانية التي توجهها مؤسسات أمريكية ضد من يحاول أن يقول كلمة حق في بيان وجه الصواب والخطأ فيما يقال عن الإسلام والمسلمين، أو فيما يقال عن الإبادة الجماعية التي تقوم بها إسرائيل للشعب الفلسطيني، وتشمل هذه الإهانات بعض الأمريكيين السود وخاصة المسلمين منهم، والطلاب العرب، والمسلمين الأمريكيين من نوي الأصول العربية والإسلامية.

وتستقبل هذه الهجمات غير القانونية وغير الإنسانية بترحاب عظيم في وسائل الإعلام الأمريكي، ومن الكونجرس الأمريكي. وقد شاهد الناس في كل بقاع العامل استقبال "نتنياهو" رئيس وزراء إسرائيل الأسبق في الكونجرس، وما وصف به المسلمين والعرب في رحاب الكونجرس من أوصاف قذرة تسمهم بالقتل والفقر والجهل والتعصب.

وينصح نائب سابق لوزيرة الخارجية السابقة "أولبرايت" بأن تتوحد جهود أمريكا وحلفائها للإبقاء على المسلمين أذلاء فقراء؛ لأنهم كلما تحرروا واغتتوا تمردوا. ويقول "نتنياهو" في هذا الصدد: "إن من أصابه البعوض يجب ألا يقتله واحدة واحدة. وإنما عليه أن يجفف المستنقع".

(٣) وتبث وسائل الإعلام أخبارًا عن سعي أمريكا الحثيث للتدخل في شئون التعليم في البلاد الإسلامية والعربية سواء في ذلك بنية نظام التعليم أو مناهجه. وبدأ هذا التدخل واضحًا - أكمل وضوح - في أفغانستان وباكستان. وتتوالى صنوف الضغط والترغيب والتهديد على بقية الدول العربية والإسلامية لتغيير مناهج التعليم الديني فيها - سواء في مضامينها أو في طرق تعليمها - وكذلك مناهج تعليم اللغة العربية. وتشمل حملات الضغط أيضًا البرامج الدينية في الإذاعة المسموعة والمرئية.

وإزاء كل مفردات السياق الذي قدمناه - هنا - كان ضروريًا أن يصدر هذا الكتاب؛ لا ليعلم المخاطبين معارف جديدة، أو ليدعوهم إلى اتخاذ مواقف مبادأة بالعدوان على أحد؛ وإنما ليذكرهم - والذكرى تنفع المؤمنين - بحقائق دينهم، وليخلصوا ثقافتهم مما يكون قد علق بها من مواقف تمس جواهرها، وليغرسوا في الأجيال الناشئة - عن بينات وبراهين - القيم الإسلامية التي تعتبر جواهر الثقافة الإسلامية؛ لتتجلى في أقوالهم وأعمالهم الفردية والجماعية.

وركيزة هذه القيم الإيمان القلبي بأحدية الخالق سبحانه، الواحد الأحد، القيوم على الكون ومن فيه وما فيه؛ وترسيخ الإيمان بكرامة الإنسان - في كل زمان ومكان - المستخلف عن الله في عمران الأرض، وأن يعمل المؤمنون عقولهم وبصائرهم في علاقتهم بخالقهم وأقرانهم ووطنهم وأمتهم، وليبذلوا وسعهم في تنمية ذواتهم بالعلم والمعرفة، وبالعمل الدؤوب المتقن في ميادين الحياة كافة، وتنمية المصادر المادية في بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية، وليقفوا من تراثهم ومن الوافد الثقافي موقفًا ناقدًا يستخلصون من خلاله أفضل ما في التراث، وأنفع ما في الوافد الثقافي ما دام لا يناقض ثوابت العقيدة الإسلامية.

وقد أريد بهذا الكتاب أن يسهم في تحصين شباب الأمة العربية والإسلامية الذين ينتظمون في أنساق التعليم المدرسي، وأن يزيد في وعيهم بذواتهم، وبخصائص ثقافة دينهم، وأن يتدبروا دائمًا قول الحق تبارك وتعالى:

﴿ مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلَا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَاللَّهُ يَخْتَصُّ بِرَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴾^(٣).

وقوله جلّ شأنه: ﴿ وَكَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْقُوا وَاصْتَفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴾^(٤).

أما الجمهور الذي يستهدفه الخطاب الذي يحويه هذا الكتاب فقد حددناه مبدئيًا بأنه قيادات العمل التربوي من أساتذة الجامعات في كليات التربية، وطلاب الدراسات العليا في تلك الكليات، والقائمون على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وإدارات التوجيه والإشراف التربوي، والمناهج في وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي.

والجمهور الذي يوجه إليه هذا الكتاب - كما وصفناه - يبدو متنوعًا، والجامع المشترك بين فئاته هو التفرغ للعمل التربوي في شعب مختلفة، تجمع بين التنظير الفكري، والبحث التربوي، والممارسات التعليمية، وبين إعداد الأفراد في كليات التربية وفي برامج التدريب في أثناء الخدمة، وإعداد المواد التعليمية، والتوجيه والإشراف التربوي.

أما السياق المكاني لهذا الكتاب فهو أنه موجه إلى الجمهور الذي وصفناه في الفقرة السابقة، وهؤلاء يعملون في قيادة الأعمال التربوية في بلاد متباعدة؛ يوصف معظمها بأنها بلاد نامية، أو ساعية إلى النمو، ويصدق على جزء كبير منها - في المنطقة العربية - أنها تواجه تحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية عنيت باستقصائها في مكان آخر^(٥)، وتتمثل هذه التحديات فيما يلي:

- انخفاض المستوى الاقتصادي كما يؤثر إليه انخفاض دخل الفرد، وضعف نسبة معدل النمو السنوي، وارتفاع معدل التضخم السنوي، وزيادة حجم الديون، وارتفاع نسبة خدمة هذه الديون.

(٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٥.

(٤) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.

(٥) أحمد المهدي عبد الحليم. التحديات التربوية للأمة العربية. الدراسة الأولى.

القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩م، ص ص ١٧-٧٣

- ضعف الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية لمخرجات نظم التعليم، وارتفاع نسبة الأمية وخاصة بين الإناث.
- ازدياد نسبة البطالة بعامة، وبين خريجي الجامعة والمدارس الثانوية بخاصة.
- وقيل عن سمات النمط العام للشخصية في هذه البلاد ما يلي:
 - الميل إلى الاهتمام بخيالات بعيدة التحقيق، وإهمال فحص الواقع المعيش، والاستغراق في الماضي، على حساب الحاضر والمستقبل، وفرض المثال على الواقع دون تهيئة الواقع لقبول المثال، والنزوع إلى الاتكالية و"الأنامالية" وتسرب اليأس إليها بسرعة.
 - تخطيط في التراث بين الثوابت والمتغيرات، وتميل إلى إبراز مزاياها، وكثيراً ما تلجأ إلى آليات "التبرير النفسي" والتسرع في إصدار الأحكام.
 - تنسم بالسطحية، وتميل إلى طلاوة الحديث، دون تحديد للألفاظ والمفاهيم.
 - يعوزها التفكير في إطار "فقه الأولويات"، وتشغل بالجزئيات دون إحاطة بسياق الكليات التي تتفاعل فيه الجزئيات.
 - نزاعة إلى فصل الفكر عن الفعل، وتوهم التعارض بين الدين والعقل والعلم، وحصر المعرفة الإنسانية في الوحي.
- ولابد لي أن أؤكد هنا أنني قدمت هذه السمات - هناك - على أنها مرئيات لمجموعة من المفكرين من ذوي التخصصات المختلفة، طرحت في ندوات نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في القاهرة منذ عشر سنوات، ودعوت إلى اتخاذها فروضاً يجب اختبارها في دراسات تتسم بالدقة والموضوعية.
- وأحسب أن خصائص السياق المكاني الذي يعمل فيه الجمهور المستهدف، تحتم أخذ المفردات التي قدمنا في الاعتبار، عندما نحاول أن نجعل الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعلم في البلاد العربية والإسلامية، وهذا ما حرصنا عليه في مواضع متفرقة من هذا الكتاب.
- أما "المنهج" الذي سلكناه في تأليف هذا الكتاب فإنه يمكن إيجاز وصفه فيما يلي:
 - منهج مركب، قوامه فهم الثقافة الإسلامية "المحور الرئيسي للكتاب" من خلال آيات القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة قطعية الدلالة قطعية الثبوت.

- أن ندعم ما قرره الدين الإسلامي بأقوال العلماء - ولو كانوا من غير المسلمين-؛ فالحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنى وجدها.
- ويلتزم مع ما قلنا في الفقرة السابقة، ويكملها، أن لجأنا إلى نتائج البحوث التربوية والنفسية لتوضيح ما عرضنا من مفاهيم؛ بوصف أن التعليم بجانب أنه نسق "ثقافي" فإنه مهنة؛ يُستفاد فيها من الفكر النظري والممارسات التعليمية في أي مكان؛ بما لا يتعارض مع خصوصياتنا الثقافية. وكذلك فقد دعمنا ما نقوله بأراء علماء ينتمون إلى تخصصات مختلفة في العلم الاجتماعي: الأنثروبولوجيا، وفروع علم النفس ذات الصلة بالتربية: علم نفس التعرف، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس النمو، وعلم التواصل... ونحو ذلك.
- وقد درجنا في توثيق ما جاء في الكتاب على أن نضع رقمًا في متن الخطاب بين قوسين، وأن نذكر ذات الرقم في الهامش السفلي للصفحة التي ذكر فيها الرقم، ونتبعه بالبيانات التي تخص المؤلف، وعنوان المرجع، ثم بلد النشر، ودار النشر، وسنة النشر، ورقم أو أرقام الصفحات التي رجعنا إليها في المرجع. وقد استخدمنا الرقم، واتبعناه "بالمرجع السابق" ويعني ذات المرجع الذي سبق ذكره مباشرة. واستخدمنا عبارة "مرجع سابق" للإشارة إلى المراجع السابقة عدا المرجع السابق، واستخدمنا في المراجع الإنجليزية Ibid., لتعني ذات المرجع السابق، و op.cit., لتعني مرجع سابق. هذا ويبدأ ترقيم المراجع برقم (١) في كل فصل، ثم تتوالى المراجع.
- أما عن بنية الكتاب فقد نظمناه في خمسة فصول تالية لهذه المقدمة، واستهل كل فصل من الفصول الخمسة بعرض واف لوظيفة الفصل في تحقيق جزء من أهداف الكتاب. ومما يستحق شدَّ الانتباه، أننا أكدنا - في أكثر من موضع في الكتاب - على أننا لم ننظم الكتاب وفقًا لتنظيم خطي؛ نعالج فيه بعض المفاهيم أو القضايا في فصل ما، ثم ننتقل إلى قضايا أخرى في الفصول التالية، دون عودة إلى ما سبق ذكره، هذا هو ما تجنبناه. والذي أنجزناه في تنظيم الكتاب هو تنظيم يتصف بالدائرية واللولبية في أن واحد؛ فتلك هي

طبيعة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية؛ تتداخل وتتشابك، ويتقاطع بعضها مع بعض؛ فالحديث عن أهداف التعليم - مثلاً - يستلزم ربطها بماذا نعلم؟ أي بطبيعة المادة أو النشاط الذي نعلمه وهي جزء من المنهج. وترتبط الأهداف - أيضاً - بالتدريس، وترتبط بمهارات التفكير التي يستثيرها التدريس في المتعلمين، وأخيراً يرتبط التقويم بأهداف التعليم؛ بوصف أن الأهداف فروض توضع مسبقاً؛ ليتم اختبارها في الممارسات التعليمية، ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند التقويم.

هذا، وقد عرضنا مضامين الكتاب في الفصول الخمسة على الوجه التالي:

الفصل الأول: انصب الجهد فيه على تحديد وضبط المصطلحات والمفاهيم، وكان أول هذه المفاهيم هو مفهوم "الثقافة" فذكرنا في مستهل الفصل معناها في اللغة، ثم ذكرنا تعريفاتها في الفكر الغربي بادئين بتعريف تايلور Tylor, E.B. وما أبدي عليه من اعتراضات، وألحنا إلى تأثر تعريف "الثقافة" بالمدارس السيكولوجية التي سادت النصف الأول من القرن العشرين، وخاصة مدرسة التحليل النفسي عند "فرويد"، والمدرسة السلوكية القديمة مع "واطسون" والمحدثة مع "سكنر". وخلصنا من ذلك إلى فكرة الأنماط الثقافية التي اشتهرت بها أعمال "بندكت" Bendict وما ترتب عليها من مفاضلة بين الثقافات ووصف بعضها بالتحضر ووصف بعض آخر منها بالهمجية. وكشفنا عن خطأ هذا التفاضل من المنظور الإسلامي للثقافة.

وأثرنا في هذا الفصل سؤالين مهمين: أين تستقر الثقافة فيما بين الفرد والمجتمع؟ وما هو العامل المنظم الذي يجمع مكونات الثقافة، ويجعلها تبدو منسجمة ومنسقة؟

ثم انتقلنا إلى تصنيف مكونات الثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل، وعقبنا على هذا التصنيف، ودعمنا رأينا فيه ببعض ما أفرزت مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة". وأنهينا توضيح مفهوم الثقافة بمحاولة التمييز بينه وبين مفهومي: الحضارة والمدنية.

والمفهوم الثاني الذي جليناه في هذا الفصل هو مفهوم التربية المقصودة أو التعليم المدرسي Schooling . وقدّمنا تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نسقًا ثقافيًا أيكولوجيًا، تنطبق عليه، وتفيد في تشخيصه وتطويره نظرية الأنساق العامة General Theory of Systems . وأنهينا الحديث عن هذا المفهوم بتأكيد الجانب الثقافي لنسق التعليم المدرسي على النحو الذي يمثله مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

واختتم الفصل بإيراد بعض تعريفات لمفهوم المنهج ونقدها ، ثم قدّمنا تعريفنا الخاص لهذا المفهوم، وأبنا ما نزعّم له من مزايا أكاديمية نظرية وأخرى تطبيقية عملية.

أما الفصل الثاني فقد عقدناه لبيان خصائص الثقافة الإسلامية؛ حيث مهدنا لهذه الخصائص بذكر ثلاثة افتراضات أساسية، استخلصناها مما عُرِض في الفصل الأول، وهي:

(أ) أن الدين - أو ما في معناه - هو رأس الثقافة، وعقلها المنظم لأشتاتها ذات الطبيعة المختلفة، وذلك على النحو الذي أكدته "الأنثروبولوجيا الدينية".

(ب) أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة وإنما هي ظاهرة "فطرية - مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، ولولا الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافات. وفي هذا الصدد عرضنا تصورنا للثقافة على أنها ظاهرة ذات بُنيتين: سطحية ظاهرة وتمثلها المنتجات الثقافية، وباطنة مكنونة في عقول الناس ووجداناتهم.

(ج) وكان الافتراض الثالث عن ضرورة التمييز بين مفاهيم: الدين، والتدين، وعلوم الدين.

ثم عرضنا بعد هذا للإجابة عن سؤال حيوي هو : كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟ ثم عرضنا ثمانى خصائص اعتبرناها جواهر الثقافة الإسلامية، حيث وصفناها بأنها:

(١) تركز أساسًا على عقيدة الإيمان التوحيدي. (٢) وأنها ثقافة إنسانية عالمية.

(٣) وأنها كلية شاملة. (٤) وأنها ثقافة عقلانية. (٥) وأنها ثقافة تؤمن بالشورى والمشاركة. (٦) وأنها ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تؤثر الحوار الثقافي، وتكره صراع الثقافات. (٧) وهي ثقافة تنشُد نماء البشر ونماء المال. (٨) وأخيرًا إنها ثقافة وسطية متوازنة وعادلة: تتوخى "الوسط" العدل بين الدنيا والآخرة، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين المسؤولية الفردية، والمسؤولية الاجتماعية، ونحو ذلك. وحرصنا على أن نختتم الحديث عن كل خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية بما لها من تطبيقات عملية في التعليم المدرسي، ثم أخضعنا تنظيم الكتاب في فصوله التالية لنظرية النظم، وذلك على الوجه التالي.

الفصل الثالث: وخصصناه لمعالجة بعض مداخلات نسق التعليم المدرسي، واخترنا من بينها ثلاثة مداخلات هي: (١) غايات التعليم وأهدافه؛ حيث أوضحنا طبيعة تلك الأهداف ومستوياتها ورأينا فيها. وقدمنا عددًا من الأهداف التي تفي بمتطلبات الثقافة الإسلامية في التعليم المدرسي. (٢) مناهج التعليم واستحضرنا في هذا الفصل ما قلناه عن مفهوم المنهج في الفصل الأول، وأكدنا أنه في وضع المناهج وفي تطويرها يجب الالتزام بالملاءمة بين ثلاثة مطالب - في آن واحد - هي: أ- بنية المادة المتعلمة. ب- البنية الذهنية للمتعلمين. ج - استراتيجية التدريس التي تستثير في المتعلمين عمليات التفكير التي تؤدي إلى تعلمهم.

وعرضنا في هذا الفصل التصنيف الغربي للمعرفة الذي وضعه "أوجست كانت" والذي يشيع استخدامه في مناهج التعليم قبل الجامعي وفي التعليم الجامعي، وأوضحنا نواقصه، ودعونا - مع آخرين - إلى ضرورة أن تعكس قراءته، وأن يستكمل تصنيف المعارف بإضافة المعارف التي تحدد المسارات والمآلات التي يفضي إليها تعليم الماهيات Know what وتعليم الكيفيات Know how ودعونا في هذا الفصل إلى التحول في وضع مناهج التعليم وتطويرها من نموذج المعرفة Knowledge model إلى نموذج العمليات العقلية العليا Higher Thinking Processes.

وقدمنا في هذا الفصل نماذج عملية لتنمية بعض هذه القدرات. ثم اختتم الفصل الثالث بعرض رؤيتنا لإعداد المعلمين من منظور إسلامي، حيث ذكرنا

أمثلة من التراث لأداب المتعلم وآداب المعلم، والأركان الأساسية لإعداد المعلمين في ضوء الثقافة الإسلامية.

أما الفصل الرابع فقد أفردناه للحديث عن العمليات التي تجري داخل نسق التعليم المدرسي، وحددناها بأنها العمليات التي يطلق عليها عمليات "التدريس، وعمليات التعلم"، وأوضحنا في هذا الفصل كيف أن التدريس لا يؤثر في إحداث التعلم بطريقة مباشرة؛ وإنما تحدث الآثار عن طريق وسيط بين عمليات التدريس والتعلم، وهو "عمليات التفكير" أو "العمليات العقلية" التي يقوم بها المتعلمون استجابة للتدريس. وعرضنا في هذا الصدد ثلاثة نماذج لخطة التدريس، وذلك على الوجه التالي:

١- نموذج "نقل المعرفة" وتمثله الخطوات الخمس التي تصورها "فريدريك هربارت" عام ١٨٨٣م.

٢- نموذج "حل المشكلات" الذي اقترحه "جون ديوي" في كتاباته وخاصة كتابيه: كيف نفكر؟ والديمقراطية والتربية.

٣- نموذج جعل التعليم جسراً يسد الفجوة بين التدريس والتعلم. وهو النموذج الأحداث الذي نرتضيه، واقترحنا لإنجازه خطة للسير في الوحدة الدراسية أو الدرس.

وقد اختتم هذا الفصل بإيراد أمثلة لتطبيق هذا النموذج في التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. وأنهينا الفصل برأينا في الجدل الحادث بين التربية للإبداع أو للاتباع.

أما الفصل الخامس فقد خصص لمعالجة ثلاثة أمور: أولها الإشراف الفني؛ بوصفه أحد المدخلات الخارجة عن الموقف التعليمي، ولكنه يؤثر فيه بصورة غير مباشرة من خلال المعلم، وقد عرضنا فيه واقع الإشراف الفني وأنماطه، ومزايا وعيوب كل نمط. واقترحنا اللجوء إلى أنماط جديدة فيه، كما حددنا معايير اختيار من يعملون في الإشراف الفني وإجراءات تدريبهم.

وانصب الجهد في الأمر الثاني على التقويم؛ تقويم مخرجات نسق التعليم المدرسي. وعيننا في معالجته بالتقويم البنائي، والتقويم النهائي للطلاب والمعلمين.

واختتم الفصل بأمر ثالث هو تطوير التعليم؛ حيث ميّزنا بين مصطلحات ثلاثة: الإصلاح، والتطوير، وإعادة بناء التعليم. وعرضنا في نهاية الفصل تصورنا للمعالم الرئيسية لسياسة تطوير نسق التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية. وينتهي هذا الكتاب بخاتمة أوجزنا فيها موضوعه، والمنهج الذي اتبع في تأليفه. ثم عرضنا بعض الصعوبات التي واجهتنا في إعداده، وحولنا كل صعوبة إلى مشروع للبحث التربوي والممارسة التعليمية.

وأنصح في قراءة الكتاب بما يلي:

- أن يبدأ بقراءة مقدمة الكتاب قراءة متأنية، ثم ينظر بعد ذلك في الفهرس التفصيلي في آخر الكتاب؛ لاختيار الفصل أو جزء من الفصل ، الذي يرى القارئ أنه وثيق الصلة باهتمامه أو بموقعه في نسق التعليم المدرسي.
 - وهذا يعني أنه ليس ضروريًا أن تقرأ فصول الكتاب على التوالي؛ لأنني حاولت في تصميمه وتأليفه أن يكون كل فصل فيه مستقلاً بذاته، ومنقرناً لذاته؛ أي أن فصول الكتاب يغذي بعضها بعضًا بطريقة دائرية لولبية؛ وليست خطية مستقيمة، يعتمد فيها اللاحق على السابق؛ ولذا كثرت الإحالات في الهوامش إلى ما سبق ذكره في الكتاب أحياناً، وإلى ما هو آت في الكتاب أحياناً أخرى.
- وأجد التزاماً عليّ أن أتوجه بخالص الشكر وعظيم التقدير لعدد من طلابي السابقين - وزملائي الحاليين - في كليات التربية للعون الذي قدمه كل منهم خلال إعداد هذا الكتاب، وهم: الدكتور/ أحمد الضوي سعد، الأستاذ المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ محمد عبد الوهاب محمد عطية، المدرس بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة الأزهر. الدكتور/ جميل محمد عبد السميع، الأخصائي النفسي في مركز الامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة؛ لمعاونتهم لي في القراءات التي وجهتهم إليها، وتسجيل ملخصات لها في بطاقات.
- وشكراً جزيلاً أسديده إلى ابني العزيز الأستاذ الدكتور/ محمد حسن المرسي، أستاذ المناهج وطرق التعليم بكلية التربية، في دمياط، جامعة المنصورة، لتفضله بقراءة مادة الكتاب وإبداء بعض الملاحظات عليها قبل طباعتها.

والشكر مستحق للطالبة العزيزة: إيمان محمد صبري مصطفى، المدرس
المساعد بقسم المناهج في كلية التربية بجامعة حلوان، لما بذلته من جهد مشكور
في مراجعة تجارب طباعة مادة الكتاب.

لهؤلاء جميعاً شكري وعرفاني لجميل معاونتهم.. وتبقى المسؤولية النهائية
عما ورد في الكتاب من أفكار وقضايا ومعالجات
مسئولتي أنا وحدي.

ولابد لي وقد أنجزت هذا العمل أن أتقدم بموفور الشكر وعظيم التقدير
للمعهد العالمي للفكر الإسلامي؛ لما قدمه من دعم ومساندة.
والله دائماً من وراء القصد، منه العون، وبه التوفيق، ولا حول ولا قوة إلا به.

أحمد المهدي عبد الحليم

الفصل الأول

تحديد المصطلحات وضبطها

الفصل الأول

تحديد المصطلحات وضبطها

وظيفة هذا الفصل هي تحديد المراد بالمصطلحات، والمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة؛ لتأسيس خلفية معرفية؛ نتقاسمها مع القراء، ونبني عليها بقية الفصول في هذا الكتاب. وسوف يدور الحديث حول المفاهيم التالية:

أولاً : مفهوم « الثقافة »:

سوف نعرض بالنسبة لمفهوم "الثقافة" المعني اللغوي للكلمة، وما يُشتق من جذرها اللغوي. ثم نتابع تعريفات المفهوم في الفكر الغربي، وخاصة عند أعلام الأنثروبولوجيا، بدءاً بالعالم البريطاني Tylor, E.B. تايلور، وكيف استخدم المفهوم بعده على أنه وحدة للتحليل؛ وليس مفهوماً "وصفياً".. وننظر بعد ذلك في تأثير مفهوم "الثقافة" بمدارس علم النفس، وخاصة "تحليلية فرويد"، و"السلوكية القديمة" عند و"اطسن"، و"السلوكية الحديثة" عند سكينر Skinner, F.B. ونخلص من ذلك إلى فكرة "الأنماط الثقافية" على النحو الذي تجلّى في أعمال بندكت (Bendict, R.F.) وما تَبِعَها من المفاضلة بين الثقافات؛ ووصف بعضها بأنها "همجية" وبعضها الآخر بأنها "متحضرة"، وسوف نكشف عن خطأ مثل هذه المفاضلة من المنظور الإسلامي للثقافة.

ثم نقدم في هذا الفصل إجابة لسؤالين مهمين: أولهما: أين تستقر الثقافة في الفرد أو في المجتمع أو فيهما معاً. وكيف؟ وثانيهما: يتصل بالتساؤل عن المكون الناظم والمنظم لمفردات الثقافة التي تختلف في طبيعتها، ذلك المكون الذي يجعلها ظاهرة متناسقة تتناقل عبر أجيال الأمة.

وسوف نضمن هذا الفصل عرضاً لتصنيف المفردات المكونة للثقافة إلى: عموميات، وخصوصيات، وبدائل، ثم نعقب على هشاشة هذا التصنيف، وندعم تعقيبنا ببعض ما أوضحتته مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" في شأن تصنيف الثقافات. وننهي الحديث عن هذا المفهوم "الثقافة" بالتمييز بينه وبين مفاهيم ذات صلة وثيقة به كالحضارة والمدنية.

ثانياً : مفهوم «التربية والتعليم»:

ما معنى التربية في اللغة العربية؟ وماذا توازي من كلمات وردت في القرآن الكريم؟ ونفرد في هذا المفهوم بين المعنى العام للتربية وبين معناها الخاص الذي يراد به التعليم المدرسي Schooling. ثم نعرض تصورنا للتعليم المدرسي بوصفه نظاماً أو نسقاً، تغذيه مدخلات Inputs وتجري بداخله عمليات Processes وتسفر تلك العمليات عن مخرجات Outputs. وحرصنا في هذا الصدد على وصف نسق التعليم المدرسي بأنه نسق "ثقافي - أيكولوجي" يتميز عن الأنساق والنظم التي يتحدث عنها في الصناعة.

وسوف نشدد على الجانب الثقافي في "نسق" التعليم المدرسي؛ وذلك على النحو الذي يتبدى في مصطلحين بدأ استخدامهما في وصف نسق التعليم هما: مصطلح "علم النفس الشعبي" Folk Psychology ومصطلح "التعليم الشعبي" Folk Pedagogy.

ثالثاً: مفهوم المنهج:

ونعرض في شأن هذا المفهوم معناه في اللغة، وامتداد الدلالات اللغوية في مجالات الممارسة. ونعرض تعريفين لهذا المفهوم ونعلق عليهما. ثم أقدم تعريفي الخاص لهذا المفهوم، وما يُزعم له من ميزات في الفكر النظري في مجال المناهج وفي التطبيقات العملية.

أولاً : الثقافة

جذر اللفظ في اللغة العربية هو: تَقَفَ، يَتَقَفُ، تَقَفًا؛ من باب فَرَحَ؛ ويعني صار حاذقًا فطنًا، وَتَقَفَ العلم والصناعة: أجاد فهمهما، وَتَقَفَ الرجل في الحرب أدركه، وظفر به، ففي القرآن الكريم: ﴿وَأَقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ﴾^(١)، و﴿إِنْ يَثْقَفُوكُمْ يَكُونُوا لَكُمْ أَعْدَاءً وَيَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ وَأَلْسِنَتَهُم بِالسُّوءِ وَوَدُّوا لَوْ تَكْفُرُونَ﴾^(٢).

ويجئ الفعل - أيضًا - من باب كَرُم؛ فيقال: تَقَفَ الرجل: صار حاذقًا في علم أو صناعة، ومصدره "ثقافة"، وثاقفه، مثاقفة وثقافًا: خاصمه وجالده بالسلاح إظهارًا للمهارة والحدق. وَتَقَفَ الشيء أقام المعوج فيه وسواه، وَتَقَفَ الإنسان: أدبه وهذبه وعلمه. و"الثقافة" لفظة محدثة؛ بمعنى أنها كلمة استعملها المحدثون في العصر الحديث، وشاع استعمالها في لغة الحياة العامة، وذكر في المعجم الوسيط: "أنها تعني العلوم والمعارف والفنون التي يُطلب الحدق فيها".

وعرفت الثقافة في المعجم الفلسفي بوصفها "مصطلحًا" على النحو التالي: "كل ما فيه استثارة للذهن، وتهذيب للذوق، وتنمية لملكة النقد والحكم لدى الفرد أو في المجتمع. وتشتمل على المعارف والمعتقدات، والفن والأخلاق، وجميع القدرات التي يسهم بها الفرد في مجتمعه، ولها طرق ونماذج عملية وفكرية وروحية، ولكل جيل ثقافته التي استمدتها من الماضي، وأضاف إليها ما أضاف في الحاضر، وهي عنوان المجتمعات البشرية"^(٣).

(١) السورة (٢) البقرة : ١٩١.

(٢) السورة (٦٠) الممتحنة: ٢.

(٣) مجمع اللغة العربية. المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩م، ص ٥٨.

والكلمة في الثقافة الغربية تاريخ طويل؛ يقال فيه إن جذرها يرجع إلى اللفظ اللاتيني Culture ويعنى حرث الأرض وزراعتها، واستخدمه "شيشرون" Ciceron بمعنى زراعة العقل وتنميته، ويستعمل اللفظ Culture في الإنجليزية والفرنسية و Kulture في الألمانية ليعني "ثقافة". وقد عرّفها عالم الأنثروبولوجيا البريطاني إدوارد بيرنت تايلر⁽⁴⁾ E.B. Tylor في كتاب صدر عام ١٨٧١م بعنوان "الثقافة البدائية" فقال إنها:

"الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع".

وواضح أن تعريف المعجم الفلسفي للمصطلح الذي قدمناه قبلاً اعتمد فيه على تعريف Tylor إلى حد كبير، وذلك على الرغم من الفارق الزمني بين وضع التعريفين (١٠٨ سنة). وهذا لا يعني فقراً في تعريف المصطلح؛ فقد أحصى "كلاكهوهن" و"كروبر" في كتاب لهما صدر عام ١٩٥٢ ثلاث مائة تعريف للمصطلح⁽⁵⁾. وأحسب أن تضخم عدد التعريفات دليل قاطع على عدم حسم نوي الاختصاص لطبيعة "ظاهرة الثقافة" ومكوناتها والعلاقات بين هذه المكونات .. وتجدر الإشارة هنا إلى أن "كلاكهوهن" وزميله أوضيا بضرورة ألا يستخدم المصطلح "ثقافة" على أنه مصطلح يصف مجموعة من ألوان السلوك الإنساني أو سمات الشخصية؛ بل يتعين أن يستخدم المصطلح بوصفه مصطلحاً للتحليل لا للوصف؛ ومعنى استخدام المصطلح للتحليل هو أن تُجرى وفقاً له - بوصفه وحدة للتحليل - ملاحظات علمية منضبطة للسلوك البشري في المجتمعات، وأن يتم تحليل هذه الملاحظات وفقاً لوحدة التحليل "ثقافة" ثم يستخلص من تحليل الملاحظات وإدراك العلاقات بين مفردات الظاهرة تجريدات، تتركب في صورة "أنماط ثقافية".

(4) Tylor, E.B. Primitive Culture. London: John Murray, 1871.

(5) Kluckhohn, C.K.M. and Kroeber. Culture. U.S.A.: Peabody Museum Papers, 1952.

وأرى أن إجراء تحليلات وفقاً لمفاهيم لم يتفق أهل الاختصاص على طبيعتها، ولا على مكوناتها، ولا على التفاعلات التي تنشأ بين هذه المكونات - عملٌ يجافي المنطق السليم، ويتنافى مع المعطيات الأساسية لمنهج "البحث الأمبيرقي" الذي شاع وذاع في الفكر الغربي في الفترة ابتداءً من عشرينيات القرن العشرين إلى نهاية خمسينياته. وحددت لهذا المنهج أربع مهام هي: الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والضبط. والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أعلى في مسيرة البحث الأمبيرقي يقتضي إتقان وإنجاز متطلبات ما يسبقها من مراحل.

وأحسب أن دقة الوصف وشموله هي أمانة وجود "الظاهرة" التي يقوم عليها "العلم" وأن إتقان الوصف الذي يجسم الظاهرة في كل أبعادها هو إجابة عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة؟ وأن الباحثين لا يجوز لهم أن ينتقلوا إلى مرحلة التفسير التي تجيب عن السؤال: كيف تحدث الظاهرة؟ إلا بعد استكمال مقتضيات الوصف. والتحليل - عادة - هو الخطوة الأولى للتفسير.

وأرى أن هذا التجاوز هو السبب الرئيسي في الحيرة، والخلط، والتخليط والالتباس الماثلة في حصاد التقدم العلمي في القرن العشرين بالنسبة للعلوم الإنسانية. وهذا مبحث أرجو ألا أشغل القارئ به الآن؛ ولكني سأعود إليه في موضع تال... دعنا نتابع سوياً "تنميط الثقافات" الذي كانت إحدى بواكيره دراسات بندكت^(٦) (R.F. Bendict) فقد لوحظ أن الدراسات التي سبقت دراسات "بندكت" كانت تركز على الصفات الجسمية للبشر، وما للبيئات المختلفة من آثار انتقائية على هذه الصفات، وامتد هذا التوجه في الدراسات البشرية إلى تصنيف الثقافات تبعاً لمصطلحات، لا تفي بغرض التصنيف الدقيق؛ وذلك حيث يقول "لنتون": إن المصطلحات الفنية التي كانت تستخدم في تصنيف البشر مثل مصطلح: جنس Race أو سلالة، كانت تطابق استعمال نفس المصطلح في تصنيف الحيوانات الأليفة كالكلاب الاسكتلندية الصغيرة. وقد وجد أن أنقى السلالات البشرية موجودة بين الجماعات المتخلفة ثقافياً [هكذا !!] وأن جميع الشعوب المتحضرة هي في الغالب جماعات مُهَجَّنة وليست جماعات نقية عرقياً.

(6) Bendict, R.F. Patterns of Culture. Boston: Houghton Mufflin, 1934.

ويضيف "لنتون" قوله "ومما يبعث على السخرية أن الأنصار الرئيسيين للنظرية القائلة بأفضلية السلالات النقية كانوا من سكان أوروبا، وهي القارة التي تفوق جميع مناطق العالم من حيث تغلغل التهجين البشري"^(٧).

والإسلام يؤثم هذه النظرة إلى الإنسان؛ فالناس جميعاً في سائر البقاع والأزمان سواء؛ في النشأة وفي المصير؛ فمما يروى عن الرسول ﷺ قوله: «إن الله قد أذهب عنكم عيبه الجاهلية وتعاضمها بالآباء والأجداد؛ الناس لآدم، وآدم من تراب». ومعيار المفاضلة بين الناس لا يستند إلى عرق أو نسب، أو أصل اجتماعي، أو قوة بدنية أو مالية، وإنما معياره التقوى في معناها الواسع الشامل الذي تشير إليه الآيات الكريمة: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾^(٨)، وقوله تعالى: ﴿...فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا يَتَسَاءَلُونَ﴾^(٩).

والتقدم المائل في دراسات "بندكت" كان جوهره تصنيف الثقافات وفقاً لأنماط "سيكولوجية" كلية في ضوء مرئيات "المدرسة السلوكية" للعمل الإنساني، تتم نسبتها إلى شعب ما، وإلى العلاقات الشخصية بين أفراد وجماعاته في مرافق حياتهم المختلفة.

هذا، وقد أدى تنميط الثقافات إلى إثارة عدد من القضايا الجدلية والمشكلات. ومن هذه المشكلات: أن المعايير التي تستخدم في تصنيف الثقافات تلتبس فيها القيم المعيارية بأوصاف لغوية للواقع، وأن التحليلات التي تجري بهدف التنميط تستخدم فيها متوسطات إحصائية، وهي في -الأغلب والأعم- مؤشرات كمية؛ تحجب أو تُغيب كثيراً من الأوصاف النوعية التي يتسم بها الأفراد والجماعات في الثقافات المختلفة، ويضاف إلى هذا أن اللجوء إلى نظريات علم النفس لحل قضايا ومشكلات تنميط "ثقافة الشعوب" لم يؤد إلى نتائج يعتمد عليها في تفسير كيف

(٧) رالف لنتون (ترجمة عبدالملك الناشف). دراسة الإنسان. نشر بالاشتراك مع مؤسسة فرانلكين. بيروت: منشورات المكتبة العصرية، ١٩٦٤، ص ٥٤-٥٨.

(٨) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(٩) السورة (٢٣) المؤمنون: ١٠١.

تختلف الشعوب في ثقافتها؛ ذلك أن علم النفس ذاته كانت نظرياته تتسم بالتناقضات.

ولعل أبرز مثل لهذه التناقضات في تفسير الظواهر النفسية في أواسط القرن العشرين؛ التناقض الذي كانت تمثله نظرية التحليل النفسي التي أسسها "فرويد" (١٨٥٦-١٩٣٩م) ومقارنتها بالنظرية السلوكية؛ كما تجلت في أعمال "واطسن"؛ حيث تعمقت تحليلية فرويد في بحث الظاهرة النفسية في ضوء مصطلحات تقسم العقل إلى: (أ) جانب غير شعوري في النفس؛ يعتبر مصدراً للطاقة الغريزية (الهو/ Id)، وهو جانب فطري مغروس في الإنسان؛ يولد مزوداً به، وهذا الجانب هو الدافع للإنسان لإشباع الحاجات الجسدية، وسُيِّدت فيه الغريزة الجنسية على ما عداها من غرائز، (ب) جانب الذات أو الأنا (Ego) وهو الممثل للغرائز البيولوجية. (ج) جانب الذات العليا (Super-Ego) وهو الذي يتحكم في السلوك الخلقي للفرد وللجماعة، كما أنه يضبط السلوك القائم على دوافع الذات.

وقد أثرت نظريات فرويد ميادين علم الإنسان (الأنثروبولوجي) وعلم الاجتماع، وذلك بالتأكيد على أهمية مرحلة الطفولة، وبالتشديد على أن العلاقات الاجتماعية بين الكبار في أي مجتمع تجري في عالم الكبار - متأثرة بما كانت عليه العلاقات الأسرية.

وقد واكبت تحليلية فرويد "النظرية السلوكية" التي قدمها (عام ١٩١٣) "جود برودس واطسن" (١٨٧٨-١٩٥٨م) واعتبرت حركة ثورية في الدراسات النفسية، وكان قوامها الشك في وجود العمليات العقلية التي يقول بها الفلاسفة وعلماء النفس، ويتوفرون على دراستها، واعتقد "واطسن" وأتباعه أن البحث العلمي في الدراسات النفسية يوجب الاعتماد على السلوك الظاهري للفرد، وليس على أعماق تجربته الباطنة، وأن السلوك الظاهري هو المصدر الوحيد للمعلومات التي يمكن الوثوق بها في دراسة الظاهرة النفسية. وأكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي في ضوء "المثيرات والاستجابات".

واستناداً إلى الإطار المرجعي لهذه النظرية انطلقت صيحة "أن الإنسان منتج طبيعي للبيئة الثقافية التي نشأ فيها" وفي منتصف القرن العشرين ظهرت "السلوكية

الحديثة" وجذبت انتباه العاملين في العلوم الإنسانية بفضل أفكار بي. إف. سكينر (B.F. Skinner) وتبدو مظاهر التناقض بين السلوكية، قديمة كانت أو حديثة، والتحليل النفسي لفرويد، وهو المثل الذي نسوقه هنا لتناقض الدراسات في الظواهر النفسية - تبدو مظاهر التناقض في منهج البحث وما ينشأ عنه؛ فالسلوكية تؤمن بأن ملاحظة السلوك الظاهري، وإخضاعه للقياس هما المعيار الأوحـد للموثوقية في نتائج البحث، وتنفي السلوكية الحاجة إلى افتراض أية نماذج تتصل "بالوعي" أو "بالخلق" أو "بالمعرفة الشخصية" - وإن لم يستطع الفرد التعبير عنها - وهذا يعني الوقوف عند سطح الظاهرة النفسية، وإسلام القياد للمعطيات التجريبية، وإهمال ما يتصل بعمليات التفكير، والتصور الذهني التي عمقتها التحليلية؛ بالرجوع إلى الماضي والحاضر والمستقبل، وإلى الشعور واللاشعور، وإلى العلاقات الإنسانية في مراحل العمر المختلفة، وخاصة في مرحلة الطفولة.

والخصائص التي تنسب إلى تحليلية "فرويد" لا تسوّغ استخدام نظريات التحليل النفسي وما أسفرت عنه تجاربه في الدراسات الخاصة بثقافة الشعوب، وتنميطها في ضوء مقولات: التحضر والهمجية (مثلاً)، وذلك لاعتبارين: أولهما؛ أن وصف "همجي" في معظم الكتابات الثقافية الغربية يعني الانتماء إلى أية حضارة تختلف اختلافاً ملحوظاً عن الحضارة الغربية الحديثة (الأوروبية - الأمريكية) بمعنى أن المعتقدات والسلوكيات التي تختلف اختلافاً جذرياً عما هو مائل في الحضارة الغربية توصف بأنها همجية وغير منضبطة.

وثاني الاعتبارين هو أن تسوية التباين بين الثقافات بالاختلاف بين المرض العقلي والصحة العقلية زيفٌ تتولد عنه -ومن خلاله- تأثيرات خطيرة في الحكم على الميراث الثقافي للشعوب، وعلى ما يستحدث في الثقافة من فنون وآداب عبر الأجيال^(١٠).

(١٠) كولنجوود، روبن جورج. مبادئ الفن. ترجمة أحمد حمدي محمود. القاهرة: مكتبة

الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠١م، ص ص ١٤٣-١٤٤

ويهمنا أن نتساءل هنا عن مدى تأثير "النظرية السلوكية" في التقدم المعرفي المتصل بموضوع الثقافة، ولناخذ تأثيرها في الدراسات الأنثروبولوجية (دراسات علم الإنسان) مؤشراً على هذا التقدم.

تؤكد موسوعة حديثة في علم الإنسان أن تأثير السلوكية في الأنثروبولوجيا كان هزياً، وأنها عجزت - ولا زالت تعجز - عن تفسير مجالات واسعة من سلوك الإنسان؛ ويبدو هذا العجز واضحاً في أكثر المجالات صلة بالثقافة، وهو مجال اللغة، على نحو ما تشير إليه أعمال عالم اللغة الأمريكي - ذائع الصيت - "ناعوم تشومسكي" N. Chomsky؛ فيما يتصل بالبنية السطحية والبنية العميقة للغة، وما يتصل بنموذج التشريط Conditioning؛ من حيث إنه لا يمكن أن تفسر في ضوءه قدرة البشر على ابتداء مقولات جديدة لم يسبق لهم سماعها بدرجة متكررة، الأمر الذي أكد فيه تشومسكي افتراض وجود مقدرة لغوية فطرية مبرمجة داخل الطفل تتيح له تعلم اللغة بمجرد أن يتعرض لها^(١١).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تناقض التفسيرات التي تنسب للظواهر الإنسانية ليس مقصوراً على ما قدمنا من تناقض بين "تحليلية فرويد" و"النظرية السلوكية"، وإنما هو ماثل في فروع شتى من العلوم الإنسانية؛ حيث "تسرف مدارس: الوضعية المنطقية Positivism والوظيفية Functionalism والبنائية Structuralism في الدراسات الإنسانية الاجتماعية في التأكيد على ثبات المجتمع واستقراره؛ بينما تسرف مدارس أخرى في التركيز على حركية المجتمع وتغيره"^(١٢). ولعل أقرب مثل للمدارس الأخرى هو المدرسة البنائية Constructivism وتطبيقاتها في عدد من العلوم الإنسانية كالتربية، وعلم النفس، وعلم التواصل ونحوها.

(١١) شارلوت سيمور سميث (ترجمة مجموعة من أساتذة علم الاجتماع بإشراف محمد الجوهري). موسوعة علم الإنسان. المفاهيم والمصطلحات. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨، ص ٤٣١-٤٣٢.

(١٢) يمنى طريف الخولي. فلسفة العلم في القرن العشرين. الأصول - الحصاد - الآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة، الكتاب رقم ٢٦٤ (ديسمبر ٢٠٠٠م)، ص ٣٨٣.

الثقافة بين الفرد والمجتمع:

وقد دلتني متابعة تصور "الثقافة" لدى علماء الأنثروبولوجي - في الكتابات الغربية - على أن ثمة حيرة بارزة تتمثل في نقطة البدء في دراسة الثقافة لمعرفة الصفات المشتركة بين جمهرة المواطنين، بما يسوّغ الحديث عن نمط ثقافي؛ ويمكن التعبير عن هذه الحيرة بالتساؤل الذي يتردد طرحه: هل الثقافات كيان موجود فعلاً، ويمكن متابعة تأثيره في أبناء الثقافة؟ أم أنها تجريد عقلي يخلص إليه الباحثون من دراساتهم النفسية للأفراد؟

وهذا السؤال يعني أن التساؤل دائر حول مستقر الثقافة ومستودعها. وقد حاول "رالف لنتون" أن يجيب عن هذا التساؤل؛ فهو يرى: أن الثقافة شيء غير ملموس، وأن استيعابها عن طريق الإدراك المباشر أمر غير ممكن؛ حتى للأفراد الذين شاركوا في صنعها، وأن شكل الثقافات ومحتواها أمر لا يمكن استخلاصه إلا من السلوك الذي ينشأ عن هذه الثقافات. "والسلوك" في نظره كلمة ذات معانٍ واسعة؛ تضم الأعمال اليومية العادية التي تمارس في جوانب الحياة المختلفة، كما تضم الأشياء المصنوعة التي تعتبر منتجات لأعمال الناس في المهن والحرف المختلفة. وهذا يعني أن الثقافة ظاهرة تقع خارج نطاق الظواهر الطبيعية، وأن إدراكها يكون بإدراك الآثار التي تحدثها في حياة الناس المادية والنفسية والاجتماعية^(١٣).

ويمكن القول - إذن - إن مستقر الثقافة ومستودعها هو عقول أبنائها ووجداناتهم بكل ما تحوي من: معتقدات، وأفكار، ومعارف، وقيم، وتوجهات، واتجاهات، وبما يتمثل في سلوكياتهم العملية من مهارات عقلية وفنية وتقنية مختلفة، وما ينتج عن هذه المهارات من منجزات متنوعة.

ومما يدعم هذه الفكرة؛ فكرة أن الثقافة مركب عقلي معقد مائل ومستقر ومتجدد في نفوس الناس وعقولهم، ذلك الفرق الواضح بين "الثقافة" بوصفها تركيباً عقلياً، و"مظاهر الثقافة"؛ فالمظاهر الثقافية لشعب ما تتمثل في أجهزة

(١٣) رالف لنتون. مرجع سابق، ص ٣٨١-٣٨٢.

وأدوات ومنشآت ومؤسسات وتنظيمات ونظم وعادات، وطقوس تؤدي في مناسبات مختلفة... فلو فرضنا أن هذه المظاهر قد دمرت عن آخرها بفعل كارثة طبيعية أو بفعل نزعة عدوانية عنصرية، على النحو الذي مارسه ولا تزال تمارسه بعض قوى الطغيان في العالم... هنا نقول: إن بعض مظاهر الثقافة قد دُمر أو أُبِيد، ولكن الثقافة ذاتها باقية في عقول ووجدانات آلاف الأفراد الذين ينتمون إلى الثقافة، ولن ينقضي وقت طويل حتى يستعيد هؤلاء الأفراد ما دمر من مظاهر ثقافتهم؛ بفضل جوهر الثقافة المائل في عقولهم، والذي ينتقل من جيل إلى جيل.

وأحسب أن هذه التفرقة بين الثقافة ومظاهر الثقافة تفسر لنا مظاهر الضعف الثقافي التي تطرأ على بعض الثقافات عبر الأحقاب الزمنية؛ لعوامل مختلفة، ثم استرداد الثقافة لعافيتها ما دام أبنائها تتوفر لديهم الإرادة في بعث ثقافتهم، وماداموا قادرين على توفير وسائل النهوض والتمكين لبعث ثقافتهم.

الثقافة - إذن - تمثل روح الجماعة أو الأمة، وهي القدر العقلي والوجداني المشترك بين أبناء الثقافة، الذي ييسر لهم التعايش، والتكافل والتناصح، والاعتماد المتبادل في كثير من شؤون الحياة، يحدث هذا على الرغم من تباين ما يحوزه الأفراد في المجتمع من محتويات ثقافتهم، والثابت أن الثقافة - حتى في أبسط أشكالها - تضم محتويات لا يستطيع عقل فرد واحد أن يستوعبها بصورة كاملة؛ وإن يكن أبناء كل ثقافة قادرين على الإلمام بعدد من عناصر ثقافتهم، وإن لم يستطيعوا التعبير عنها؛ لأن هذا ليس مطلوباً منهم.

محتوى الثقافة :

وما قدمناه قبلاً يوحي بأن كل فرد ينضوي تحت ثقافة ما، مطلوب منه أن يسهم - بقدر ما - في معرفة ثقافته، وصيانتها، وتنميتها دون أن يبلغ درجة الكمال أو حد الإتقان في كل جوانبها، وأن يختار وفقاً لاهتماماته وقدراته وطموحاته جانباً أو أكثر من جوانب الحياة في المجتمع يتفرغ له، ويفرغ فيه وسع جهده؛ ليكون هو ونظراء له في المجتمع أهل الاختصاص في هذا الجانب. ومن الحقائق المستقرة في الدراسات الأنثروبولوجية أن أي مجتمع متجانس يمكن تقسيم محتوى ثقافته إلى

ثلاث فئات تعتمد على مدى اشتراك أعضاء المجتمع في كل من هذه الفئات الثلاث^(١٤).

(١) العموميات Universalities

وتتضمن هذه الفئة المعتقدات الدينية والقيم الخلقية والمعارف الطبيعية والاجتماعية العامة التي يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع البالغين العقلاء. وتشمل هذه الفئة - أيضاً - اللغة القومية، ونماذج العلاقات داخل الأسرة (ضوابط تكوين الأسرة، والأدوار المنوطة بكل فرد فيها)، ونماذج المساكن، والمنشآت المختلفة، والنماذج المثالية للعلاقات الاجتماعية في السياقات والمواقع الاجتماعية المتنوعة.

(٢) الخصوصيات Specialities

وتحتوي هذه الفئة على العناصر الثقافية التي يتقاسمها أعضاء جماعات معينة من الأفراد؛ وليست حيازة مشتركة لمجموع أبناء المجتمع؛ ولكنها تظهر باعتراف المجتمع واحترامه. وتمثل العناصر الثقافية الداخلة في هذه الفئة معارف خاصة، ومهارات فنية وتقنية ويدوية، تمارس في إطار مفهوم "الاعتماد المتبادل" بين أبناء الثقافة الواحدة، وتسند إلى قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع وبناته، في سياق مبدأ "توزيع العمل" وتصنف محتويات هذه الفئة تبعاً للمهام التي يقوم بها المهنيون في مجالات مثل: الطب في شعبه المختلفة، والقضاء، والتعليم، والهندسة، والإعلام، والتمريض، والإدارة ونحوها، وفي المجالات التي يمارسها أصحاب الحرف المختلفة كالزراعة، والتجارة، والتعدين، والحدادة، والسباكة، والحياسة وكثير من وظائف الخدمات العامة التي تسير حياة المجتمع. وواضح في محتويات هذه الفئة أنها تمثل العناصر والمهارات والتنظيمات التي تتعلق باستغلال البيئة الطبيعية والسيطرة عليها، وإدارة المرافق ومؤسسات الخدمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والترفيهية.

(١٤) المرجع السابق، ص ص ٣٥٩-٣٦٣.

وبدهي - الآن - أن إجابة النشاطات الداخلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة تحتاج إلى معارف نظرية دقيقة في كل مجال، وإلى توظيف هذه المعارف في ممارسات تتسم بالتبصر والمهارة والإحكام؛ كي تظهر بقبول اجتماعي يدعمها وينميها، ويجنب الثقافة ربود الفعل الغاضبة إزاء الممارسات الفاشلة في هذه الفئة من محتويات الثقافة.

(٣) البدائل Alternatives

وتضم المحتويات الثقافية لهذه الفئة الأفكار والعادات والممارسات غير الشائعة في المجتمع؛ وإنما تقتصر على فئة من فئات السكان المعترف بها اجتماعيًا. ويقال إن عناصر هذه الفئة من محتويات الثقافة متنوعة وممتدة في مجالات كثيرة، ولكنها تلتقي في قسمة واحدة؛ تميزها عما يطلق عليه العموميات أو الخصوصيات في عناصر الثقافة. وهذه النقطة الفارقة هي: أن هذه البدائل تمثل استجابات متباينة، أو ربود أفعال مختلفة، أو وسائل فنية أو تقنية لمثيرات أو احتياجات أو أوضاع واحدة في المجتمع. ومن أمثلة هذه البدائل ما يلي:

اختلاف أبناء الثقافة الواحدة في الاختيار بين بدائل وسائل المواصلات: كاستعمال الحيوانات والدرجات والقطارات والسيارات والطائرات، ووسائل الاتصال السلبي واللاسلكي.

أنواع التعليم المختلفة التي تقبل عليها قطاعات مختلفة من أبناء المجتمع (ديني - مدني - عام - مهني - تقني - وطني - أجنبي).

ويستدرك علماء الأنثروبولوجي على هذا التقسيم لمحتويات الثقافة بملاحظة أن ثمة فئة رابعة من العادات والأفكار والاستجابات العاطفية المشروطة [هكذا] توجد خارج الثقافة، وهي ذات أثر بالغ في تحريك الثقافة ونقلها إلى مستويات أرفع في المجالات المختلفة، ويقصد بهذه الفئة من العوامل "المزايا الفردية" Individual merits التي يحوزها بعض الأفراد في الثقافة سواء فيما يتصل بالعقائد أو المعارف أو المهارات أو العادات الجسدية أو العقلية أو الفنية والتقنية.

ويقال: إن هذه المزايا الفردية التي تتاح للعباقرة في الفكر وفي العلم وفي الفن تمثل بالنسبة للثقافة - في مجملها - التغيرات الفردية الوراثة بالنسبة للنوع البيولوجي. وإنجازات هؤلاء العباقرة والمخترعين تندمج في الثقافة بمجرد تحررها من خصوصية عقل ووجدان العبقرى المخترع؛ بالتعبير عنها، وبثها للعامة بوسائل مختلفة، وبهذا تعتبر جزءاً من الثقافة، وإن لم يشترك في اختراعها والكشف عنها أكثر من فرد واحد^(١٥).

ويهمني أن أؤكد أن ما عرضته في شأن محتويات الثقافة يمثل - في رأيي - التيار السائد في الكتابات الغربية حول هذا الموضوع. وقد حرصت في عرضه على اختيار مرجع أساسي لواحد من مشاهير المتخصصين في علم الإنسان (الأنثروبولوجي). ووصف ما قدمت بأنه التيار السائد يعني أن ثمة وجهات نظر أخرى في الثقافة: سواء في ذلك ماهيتها، أو مكوناتها، والتفاعلات القائمة بين هذه المكونات، أو الغايات المرجوة من بحث ثقافات الشعوب. وسوف أعرض - في إيجاز - لبعض وجهات النظر تلك، في مواضع تالية. وفيما يلي تعليق على ما قدمت في شأن محتويات الثقافة.

تعقيب:

ولنا على هذا التصنيف لمحتويات الثقافة تعقيب نوجزه فيما يلي:

- يفقد هذا التصنيف صفتي "الجمع والمنع" الضرورييتين في أي تصنيف منطقي؛ فمحتويات الثقافة في الفئات الأربع يتداخل بعضها في بعض. ولعل السبب في هذا التداخل هو مجرد نشدان التصنيف الجامع المانع في أمور تتصل بكيان كلي متكامل - فرداً كان ذلك الكيان أو جماعة - إن التقسيم أو التجزئة أو التفكيك لمقومات هذا الكيان وسيلة إلى غرض مؤقت؛ فالغرض في مثل الموقف الذي نعلق عليه هو تيسير الفهم والإفهام، وبعد تحقيقهما،

(١٥) المرجع السابق، ص ص ٣٦٣-٣٦٤.

ومن خلالهما يجب أن تعود إلى الكيان كليته التي يحقق بها ذاته ويؤدي وظائفه الكلية.

• أن هذا التصنيف يجدي نفعاً في النظر إلى تحليل ثقافة معينة بذاتها؛ ولا يجدي - أو ينبغي ألا يستخدم - في دراسات مقارنة لأنماط الثقافات؛ وأقرب مثل يحضرني هو أن عنصر "العقيدة الإيمانية" في الثقافة الإسلامية (مثلاً) بمعنى الإيمان بأحدية خالق الكون - جلّ علاه - وأنه أحد، صمد، ليس له كفؤ، ولا شريك، وليس كمثله شيء، هذا الإيمان عنصر ثقافي عام في محتويات الثقافة الإسلامية، وهو عنصر مفقود كلية في ثقافات أخرى معاصرة كالבونية، بوصفها ديانة وضعية قديمة، ولها اتباع في مجتمعات شتى؛ في آسيا، وبعض بلاد أوروبا، والولايات المتحدة، وأستراليا.

• وهذا التصنيف - ومثله كثير - يعتمد في الدراسات الثقافية على مجرد الوصف والتحليل، ويقف عند هذه الخطوة؛ فلا يتجاوزها إلى السؤال: لماذا تحدث بعض الظواهر في بعض الثقافات ويمتنع ظهورها في ثقافات أخرى؟ إنه سؤال عن أسباب حدوث الظاهرة، وتفسيرات حدوثها، وهذا السؤال معلّم أساسي في غايات "البحث الأمبريقي" القائم على المشاهدات الحسية والتجريب. ومن أبرز وجوه النقص في "البحوث الإنسانية" اعتماد تفسير نتائج البحث على رأي الباحث أو آراء فريق البحث؛ دون التعمق في فهم أسباب الظواهر الإنسانية في رأي العينات المبحوثة؛ بالصورة التي يتطلبها البحث النوعي Qualitative Research وخاصة البحوث الأنثوجرافية Ethnographic Research.

• واضح فيما قدمناه من تصنيف لمحتويات الثقافة التسليم بأن الأوضاع الثقافية في المجتمعات المختلفة - متقدمة كانت المجتمعات أو نامية - تمثل ضربة لازب؛ وأنها ثابتة لا تتغير؛ وقرينة هذا الاستخلاص هي غياب "القيم المعيارية" التي يمكن في ضوئها تطوير الثقافة من داخلها؛ إن البدائل المشار إليها في فئة "البدائل الثقافية" واقع ثقافي غاب عنه "العدل الاجتماعي" واتسعت فيه الثغرة في القدرة الاقتصادية بين المواطنين؛ بصورة جعلت فئة من أبناء الثقافة الواحدة يحملون أمتعتهم على ظهورهم في أثناء سفرهم، وفئة

أخرى تستخدم الدواب في الانتقال، وثالثة تستخدم الطائرات العامة والخاصة. واختيار البدائل في التعليم له علاقات وثيقة العرى بالمقدرة المالية، وبالمستوى الثقافي والتعليمي للوالدين.

وجدير بي أن أذكر أن مجمل ما أوردته من تعقيبات على تنميط الثقافات تتصاحب به فئات من الباحثين في أوروبا والولايات المتحدة؛ بطريقة علمية منظمة؛ ولكن القوى المجتمعية المسيطرة في الغرب لديها من الإمكانيات والوسائل ما يجعل هذه الصيحات همسات؛ لا تسمع في مناخ العواصف الصحراوية التي تشنها هذه القوى في أرجاء العالم المختلفة، حفاظاً على مصالحها الاقتصادية، وضماناً لاستمرار هيمنة ثقافتها على ثقافات العالم.

وسوف أكتفي هنا بإشارات موجزة للتعريف بإحدى المدارس التي تلتقي في فلسفتها ومناهجها في البحث مع جوهر ما أوردت من تعقيب، وهي المدرسة المعروفة باسم الأنثروبولوجيا الناقدة.

الأنثروبولوجيا الناقدة^(١٦) Critical Anthropology

□ فرع من فروع المعارف البينية، يهتم فيه بتجميع التحليلات الخاصة بالنمط الثقافي لحياة شعب معين، وتستقصي من خلال هذه التحليلات تأثيرات النظام السياسي والاقتصادي، وأنساق الضبط والتحكم التي تمارسها سلطات الدولة القومية National ، وكذلك التأثيرات التي يفرضها النظام العالمي على الشعب في الدولة المعنية. وتمثل الاستقصاءات والتحليلات حصيلة خبرات واهتمامات وبحوث أنثروبولوجية نقدية موجهة - في الأغلب - بمبادئ وفلسفة "الماركسية الجديدة" وبمبادئ النقد الأدبي الحديث، وبفلسفة وأنثروبولوجية ما بعد البنيوية Meta-structuralism.

□ يتم في نطاق الجهد البحثي في إطار هذه المدرسة متابعة الدراسات الأنثروبولوجية الناقدة لثقافة الشعب - موضوع البحث - عبر فترة زمنية

(١٦) شارلوت سيمور سميث. (ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع بإشراف محمد الجوهري). مرجع سابق، ص ص ١٧١-١٧٣.

محددة - ويتوخى في هذه الدراسات الدفاع عن استقلال الشعوب، وتمكينها من حيازة أوضاع أيكولوجية واقتصادية واجتماعية وثقافية من شأنها دفع التنمية الشاملة والمطرودة فيها.

□ تقبل هذه المدرسة وتقدر الكشف عن النسق الثقافي المتسق للثقافة دون افتراضات: التجانس، أو الوظيفية، أو الهامشية، أو السيطرة. كما تقبل التنوع العرقي والثقافي بوصفهما عنصرين في الطبيعة الإنسانية.

□ ترفض المصطلحات التي توشي بدلالات عنصرية، أو تعصب للنوع (ذكر/ أنثى) وترفض وسم أية ثقافة بأنها متدنية أو بدائية أو همجية أو متوحشة.

□ تؤمن بأن التناقضات الظاهرية في المجتمع، وعدم الاتساق ليست دليلاً على تحلل المجتمع أو انفراط ثقافته، وتعتبرها جزءاً طبيعياً من الظرف الإنساني ذي الأثر في ثقافات الشعوب، ويقصد بهذا الظرف المتغيرات الداخلية في ذات الثقافة، ومحاولات الدفاع العالمي بين الشعوب.

□ تتبنى هذه المدرسة في بحوثها إثارة تساؤلات عن المجتمع والثقافة من شأنها خدمة شعوب العالم جميعها، على الرغم مما بينها من تباينات، وتسهم في إحياء الطابع "الإنساني - العلمي" (Human Scientific)، الذي يكفل مواجهة الصور النمطية للظلم الشائع في التكوينات السياسية والاقتصادية والتعليمية للدول المختلفة.

□ لم تحظ هذه المدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" بمكانة بارزة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ولكنها مزدهرة في أمريكا اللاتينية، وفي بعض الإسهامات الأوروبية.

من توابع الأنثروبولوجيا الناقدة:

هذا، واستكمالاً للفائدة من التوجه العلمي الذي تمثله مدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة"، أرى لزماً عليّ أن أسترعي الانتباه إلى مفاهيم أخرى، تصب في ذات الاتجاه، وأدعو - من يريد من القراء - أن يتابع القراءة عنها في ذات المرجع الذي اعتمدت عليه في تقديمي الموجز لمدرسة "الأنثروبولوجيا الناقدة" أو في غيرها من المراجع المتاحة.

- هذا، والمفاهيم التي أركي متابعتها كثيرة؛ وأخص بالذكر هنا منها مفهومين هما:
- مفهوم "الثقافة" بوصفها كياناً فوق عضوي : Culture as a super-organic entity في ذات المرجع (ص ص : ٥٩٥-٥٩٦).
 - مفهوم "الوظيفية البنائية" : Structural Functionalism (في ذات المرجع، ص ص ٧٤٠-٧٤١) (*).

قضايا جدلية في الثقافة:

- وأحسب أنه من الضروري في توضيح مفهوم "الثقافة" من المنظور الغربي أن نحسم بعض القضايا التي يكثر حولها الجدل ويحتد، وسوف أنتقي اثنتين منها؛ لما لهما من ارتباط وثيق بالتربية والتعليم، وبالتمية الشاملة:

(١) مكانة الدين في الثقافة:

قدمنا فيما سلف أن الثقافة مفهوم يشار به إلى عدد كبير من المكونات التي تختلف في ماهياتها، وفي وظائف كل مكون فيها اختلافاً جذرياً، ومما يجلي هذه الفكرة أن نستحضر في أذهاننا (مثلاً) "الرسم الكاريكاتيري" مقارنةً بالمعتقدات الدينية أيًا كانت هذه المعتقدات؛ ذلك أن مصطلح المعتقد الديني شاع استخدامه ليشمل العقائد التي جاءت بها الأديان السماوية، وخاتمتها الدين الإسلامي الحنيف، والديانات الوضعية كالبودية، والاعتقادات السلبية المنافية لما جاءت به الأديان السماوية، بوصفها معتقدات تنصب على ذات الموضوعات الأساسية التي برزت في الأديان السماوية. والسؤال الذي يُثار في هذا المقام هو ما مكانة المعتقدات الدينية - أية معتقدات - في بنية الثقافة - أية ثقافة؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال أرى أنه يمكن الاتفاق على أن "الشعور الديني" يبدو إحساساً فطرياً عاماً مشتركاً بين الناس أجمعين في كل زمان ومكان، وأقصد

(*) لمن يريد متابعة الموضوع في أصله الإنجليزي ، انظر :

Charlote Seymaur- Smith, Dictionary of Anthropology. London: The Macmillan Press, 1992.

بالشعور الديني حالات القلق والحيرة والتساؤل التي يتعرض لها الإنسان (الجنس) عندما يدرك ذاته، ويدرك ما يكتنفه من ظواهر طبيعية: ليل ونهار، ظلام ونور، أرض ذات أوتاد، وسماء ذات أبراج، وأنهار ذات ماء عذب، وبحار ذات ماء أجاج. كل هذه الظواهر الطبيعية - تدعو الإنسان إلى الحيرة والقلق والتساؤل: كيف خلق هذا الكون المتسق؟ وما هي القوة التي قامت بخلقه؟ وما هي القوة أو القوى التي تسيّره، وتصونه دون خلل أو تبديل في السنن؟ وما مصير الحياة التي يحياها الناس؟ إن مضمون ما تشير إليه هذه الأسئلة هو ما قصده بتركيب: "الشعور الديني" الفطري الذي تجسّمه الظاهرة الدينية في كل الثقافات، والذي يتوفر على دراسته الآن فرع متميز من فروع المعارف هو الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion.

وأعود إلى السؤال الذي أثرته عن مكانة المعتقدات الدينية بوجه عام في بنية الثقافة، وفي حركتها، فأقول:

هذا هو السؤال الذي أثاره ت.س. إليوت (١٨٨٨-١٩٦٥م)، أبرز الشعراء الإنجليز في القرن العشرين في محاولته الكشف عن الصلة الجوهرية بين الثقافة والدين، وقال إنه لم يستخدم كلمة "العلاقة" لما فيها من نقص؛ حين تستعمل للدلالة على صلة الدين بالثقافة. فماذا قال^(١٧)؟

- "أول دعوى مهمة أقيمها هي أنه لم تظهر ثقافة، ولا نمت إلا بجانب دين: ومن هنا تبدو الثقافة نتيجة من نتائج الدين أو الدين نتيجة من نتائج الثقافة، طبقاً لوجهة نظر الناظر"^(١٨).
- "...الدين والثقافة وجهان لشيء واحد؛ وهما شيئان مختلفان ومتقابلان"^(١٩).
- "... وفي تنوع الحكم على معتقدات الدين بين رجال الدين وعلماء الاجتماع يقول: "لا يوجد دين يمكن فهمه فهماً كاملاً من خارجه"^(٢٠).

(١٧) ت.س. إليوت (ترجمة وتقديم شكري محمد عياد) ملاحظات نحو تعريف الثقافة. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ٢٠٠١م.

(١٨) المرجع السابق: ص ٢١.

(١٩) المرجع السابق: ص ٩٦.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٩٧.

- "إن القوة الرئيسية في خلق ثقافة مشتركة بين شعوب لكل منها ثقافته المتميزة هي الدين" (٢١).
 - "ما أظن أن ثقافة أوروبا يمكن أن تبقى حية إذا اختفى الإيمان المسيحي اختفاءً تاماً... إذا ذهبت المسيحية فستذهب كل ثقافتنا" (٢٢).
 - "يجب أن نعمل على تجنب خطأين متعاقبين: خطأ اعتبار الدين والثقافة شيئين منفصلين بينهما علاقة، وخطأ المطابقة بين الدين والثقافة" (٢٣).
- ووضعاً للاقتباسات السابقة في سياقها العام الذي كتبت فيه وله، يلزم أنؤكد أن مدلول كلمة الثقافة عند "إليوت" له ذات الدلالات التي نجدها في الكتابات الأنثروبولوجية التي تمثل التيار السائد، إذ قال: إن ما أعنيه بالثقافة هو ما يعنيه الأنثروبولوجي وهي أنها طريقة حياة أفراد شعب معين يعيشون معاً في مكان واحد وتظهر هذه الثقافة في فنونهم وفي نظامهم الاجتماعي وفي عاداتهم وأعرافهم ودينهم (٢٤)، وهي دلالات يختلط بعضها ببعض، وتتراوح الكتابة عنها بين: الموقف الجدلي، والموقف المثالي الطوبوي، والموقف الذي يفرضه منهج البحث الأمبيريقى؛ (منهج البحث في العلوم الطبيعية)؛ ومن أمثلة هذه المراوحة الفكرية محاولة "إليوت" أن يثبت أن الطبقة العليا High Class أو الأرستقراطية التي يتوارث أهلها الثروة والنفوذ شرط ضروري لازدهار الثقافة. وهو مُراوح - أيضاً - في تفكيره بين الطبقة والنخبة، أي الصفوة Intelligentsia، والغريب أنه يرى أن الطبقة شرط ضروري لازدهار الثقافة بإطلاق، دون إيلاء أدنى اعتبار للظروف التاريخية لكل ثقافة، ودون ذكر للكفاءة الخاصة التي يجب أن يمتلكها أهل الطبقة الأرستقراطية، وإعمال هذه الكفاءة في الرقي الثقافي، وذلك حيث يقول عن وظيفة الطبقة الأرستقراطية "إنها ليست إلا المحافظة على مستويات الآداب الاجتماعية، وهي عنصر حيوي في ثقافة الفئة".

(٢١) المرجع السابق، ص ١٧٣.

(٢٢) المرجع السابق، ص ١٧٤.

(٢٣) المرجع السابق، ص ٤٧.

(٢٤) المرجع السابق، ص ١٧١.

وهذا يسوغ القول إن "ت.س. إليوت" كان يؤمن بوجود ثقافتين: إحداهما شعبية، والثانية نخبية أرستقراطية؛ ليس لها من وظيفة إلا حماية مصالح الطبقة ذاتها. ومن شأن هذه الثنائية أن تحول دون "وحدة الثقافة" التي يتحدث عنها بعض الأنثروبولوجيين على أنها (الثقافة) ذات بنية "عضوية". ويرى آخرون أنها ذات بنية فوق عضوية Super-organic.

ومن قرائن الارتباك الفكري فيما يخص الثقافة في الكتابات الغربية تعليق "ت.س. إليوت" على ما نقله عن "كارل مانهايم" فيما يتصل بالبحث في الثقافة: "إن البحث الاجتماعي في مجتمع حر يجب أن يبدأ بحياة أولئك الذين يخلقون الثقافة؛ أي المتقنين ومكانهم في المجتمع ككل". ويعلق إليوت على مقولة "مانهايم" هذه بما يفيد: أنه يتصور أن الثقافة من خلق المجتمع كله، وليست من خلق أي قطاع واحد في المجتمع، وأن الصفوة - المصطلح الذي استعمله "مانهايم" - لا تخلق ثقافة، وأن جهودها لا تغير كنه الثقافة؛ وإنما هو أقرب إلى إحداث نمو جديد للثقافة؛ من حيث التعقد العضوي؛ كأن تصير أكثر وعيًا بذاتها وبمجتمعتها، ولكنها لا تزال هي نفس الثقافة.

ويرى "إليوت" أن المستوى الأرقى للثقافة قسّم في ذاته، ووظيفته أن يكون - في ذات الوقت - مثيرًا للمستويات الأدنى في الثقافة، وبهذا تسير الثقافة في حركة تشبه الدورة، وتغذي كل طبقة الطبقات الأخرى^(٢٥).

وأستخلص مما قدمت هنا عن صلة الدين بالثقافة أن بعض أعلام المفكرين في الثقافة المسيحية الغربية يرون ضرورة الدين للثقافة؛ حتى ليوشك بعضهم أن يوحد بينهما، أو - في الأقل - لا يستطيع أن يتصور أحدهما مستقلاً عن الآخر، وأن الثقافة الواحدة تقوم بداخلها ثقافات فرعية؛ بسبب التمايز "الطبقي" أو بسبب النشاط المهني أو الحرفي الذي تتفرغ له - أكثر من غيره - فئات معينة من أبناء الثقافة، وأن حصر الثقافة في حيز جغرافي معين محدود، فكرة تناقض الواقع الثقافي المعاصر، بدليل أن ما يتحدث عنه - الآن - على أنه "الثقافة الغربية" أو

(٢٥) المرجع السابق: ص ص ٥٢-٥٣.

"الثقافة البوذية" أو "الثقافة الإسلامية"، كل منها ثقافة أضحت منتشرة في أرجاء متباعدة في العالم. ويحدث ذلك على الرغم من أنه يمكن التحدث عن وحدة الثقافة المسيحية، ووحدة الثقافة البوذية ووحدة الثقافة الإسلامية.

(٢) أثر الاستعمار في ثقافة الشعوب:

ومن القضايا التي يشتد حولها الجدل تأثير الاستعمار الاستيطاني القديم في ثقافة الشعوب التي خضعت سنوات طويلة لهذا الاستعمار، وأثر المحاولات التي تبذلها القوى الكبرى - الآن - لتسييد ثقافتها تحت شعار "العولمة".

وثابت الآن أن الاستعمار الغربي الذي خضعت له دول مختلفة في أنحاء العالم قد أحدث تشويهاً ملحوظاً في ثقافة الشعوب التي استعمرت، منذ بداية الربع الأخير في القرن التاسع عشر، وخلال العقود الستة الأولى في القرن العشرين. وليس هذا المقام مقام استقصاء تاريخي لهذه الآثار؛ لأنها توشك أن تكون معروفة لخاصة الناس وعامتهم، ولأن الدخول فيها سوف يبعدنا عن الأغراض المحددة التي وضع من أجلها هذا الكتاب.

وقد يكفي هنا أن يتذكر القراء أسماء بعض الدول التي خضعت للاستعمار الغربي الذي اختلفت ألوانه، في كل قارات العالم؛ ليسترجع الخبرات السيئة التي عانت منها الدول المستعمرة (بفتح الراء) في أمور الحياة كافة: سياسة، واقتصادية، وثقافية، وتعليمية. وأحسب أن الإشارة في هذا المقام يمكن أن تغني عن التفصيل الطويل الممل فيما أحدثه الاستعمار من شروخ عميقة في البنى الثقافية للدول المستعمرة. وخاصة فيما يتصل باللغات القومية لهذه الدول، وبمعتقداتها الدينية، وهما جوهران من جواهر أية ثقافة.

لقد حرص الاستعمار في كل البلاد التي خضعت له على أن يستقر في قلوب المواطنين وعقولهم أن لغتهم الوطنية متدنية، وأنها لا تستجيب لما يتطلبه العصر من كشوف علمية، وتطبيقات تقنية، وأن لغة المستعمر (بكسر الميم) - أيًا كانت - أقدر على الوفاء بمتطلبات الحداثة العلمية، والتطبيقات التقنية؛ فاتخذت لغة المستعمر لغة للتعليم في مؤسسات التعليم النظامي في تلك الدول، وأهمل تعليم اللغة القومية إهمالاً تاماً. ومما زاد الطين بلة في هذا الصدد أن شجع المستعمرون

اللهجات العامية؛ حتى تنقطع الصلة بين الناس ولغتهم القومية، واستقطبوا لنصرة هذه الدعوى الخبيثة بعض المثقفين في كل دولة من الدول المستعمرة، ممن ابتعثوا للتعلم في الدول الأوروبية، وعادوا إلى بلادهم، وهم في حالة انبهار بما حققته الدول الأوروبية في مجالات الحياة المختلفة. ورفعت في البلاد المستعمرة شعارات شتى لخداع الجماهير، واستخدمت هذه الشعارات في حملات "إرهاب ثقافي" يستهدف "الاستخفاف" بالتراث الثقافي لهذه البلاد؛ بل تسعى إلى أن يزدريه أهله، ويفروا منه؛ للوقوف تحت مظلات: "التجديد لا التقليد" و"الإبداع لا الاتباع"، و"عالمية الثقافة" و"الثقافة العالمية"، و"الحضارة الإنسانية"، وكتب ممثلو المستعمر وأتباعهم عن الدين الإسلامي (مثلاً)، كلاماً خطيراً، وسوف أقتبس قليلاً مما قيل عن حالة "مصر" في عهد الاستعمار الإنجليزي.

قال "وليم جينورد بلجراف" (أحد المستشرقين الذين عملوا في خدمة الاستعمار):

• "متي توارى القرآن ومدينة مكة عن بلاد العرب يمكننا حينئذ أن نرى العربي يتدرج في سبيل الحضارة [المراد المسيحية الغربية] التي لم يبعده عنها إلا محمد ﷺ وكتابه" (٢٦).

لاحظ الخبث في إسناد الكتاب إلى ضمير يعود على محمد ﷺ .

وكانت وسيلة الاستعمار إلى إقصاء القرآن الكريم هي السيطرة على وسائل التعليم، وتوجيهه وجهة تقطع الصلة بين المواطنين ولغتهم وثقافتهم الإسلامية، حيث شبّهت العربية الفصحى باللغة اللاتينية، التي انحصر دورها في كونها لغة عبادة وأداء للمناسك، توقفت، وأخلت الطريق لعاميات، غدت اليوم لغات أوروبية مثلاً الإيطالية والإنجليزية والفرنسية، أما عن اللغة العربية فهذا ما قاله مهندس إنجليزي كانت مهمته "التبشير" في محاضرة نشرت في مجلة الأزهر داعياً إلى اتخاذ العامية في مصر لغة للعلم والتعليم والتواصل:

"إن الذي عاق المصريين عن الاختراع هو كتابتهم بالفصحى..." ودعا إلى التآليف بالعامية. ثم أضاف: "وما أوقفني هذا الموقف إلا حبي لخدمة الإنسانية،

(٢٦) نقلاً عن محمود محمد شاكر، أباطيل وأسمار. الجزءان الأول والثاني. القاهرة: المؤسسة السعودية بمصر، مطبعة المدني، الطبعة الثالثة، ١٩٧٢، ص ١٥٨.

ورغبتي في انتشار المعارف، وما أجده في نفسي من الميل إليكم، الدال على ميلكم إلي^(٢٧).

ويعجب المرء أشد العجب وأصدقه حين يقرأ لمتقف إنجليزي رفيع المستوى وذائع الصيت قوله: "إن الضرر الذي أصاب الثقافات الوطنية أثناء التوسع الاستعماري ليس إدانة للاستعمار نفسه بحال"^(٢٨).

وما أوردت قبلاً يمثل التأثيرات الوسيطة - زمنياً - للاستعمار الغربي في تعويق الثقافة الإسلامية، وتشويهها، ومحاولة القضاء عليها. ويرد بعض المؤرخين بداية هذه الهجمات إلى فترات تاريخية أبعد، يصلون بها إلى بدء القضاء على الثقافة الإسلامية في الأندلس بسقوط غرناطة (١٤٩٢م) وطرد المسلمين واليهود منها.

أما عن التأثيرات الحديثة لدول الاستعمار الأوروبي القديم والدول التي تحاول الهيمنة في عصرنا الحالي على ثقافة الشعوب غير الغربية المعاصرة، فيكفي فيها أن أشير إلى الموجة الطاغية لظاهرة "العولمة Globalization" التي أصبحت مزاعمها، والدعاية لها - بوسائل مختلفة - الشغل الشاغل للدول المركزية الغربية (الولايات المتحدة وأوروبا وأمريكا، واليابان) تستوي في ذلك الحكومات وأجهزة الإعلام، والشركات متعددة الجنسيات، ومؤسسات البحث.

ومعروف - الآن - أن العولمة تمثل تحدياً لدول العالم النامي، وأنها ظاهرة يجب ألا تواجهه بمجرد الإنكار أو الاستنكار؛ بل يجب أن تحلل دواعيها، وأن تدرس كوامنها، ومهدداتها السلبية على ثقافة الشعوب النامية... وأحسب أنه أحرى بالشعور النامية - إزاء الهجوم الكاسح للعولمة - أن تتوفر على اتخاذ نظرة تحليلية ناقدة لثقافتها، تستخرج من خلالها مواطن القوة؛ فتتبعها طويلاً وعرضاً وعمقاً، وتعرف مواطن الضعف في هذه الثقافات؛ لتعدل عنها أو تستأصلها. وقد بذلت جهود فكرية في هذا الصدد أكدت أن "العولمة" سلاح خطير؛ يرسخ الثنائية في الثقافات الوطنية، ويؤدي إلى انشطار الهوية الذاتية والوطنية، ويفضي إلى

(٢٧) نفوسه زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر. الإسكندرية: الدار الأندلسية، ١٩٨٨، ص ص ٣٢-٣٣.

(٢٨) ت. س. إليوت، مرجع سابق، ص ١٣٠.

انفصام الثقافة الأصلية للشعوب عن النظام الاجتماعي القائم فيها. ويقال في شأن المعركة بين القوى الرئيسة الفاعلة في ظاهرة "العولمة" والدول النامية إنها ستكون معركة خاسرة؛ إذا لم تتسلح الشعوب النامية فيها بأدوات ثقافة العولمة ذاتها؛ تلك الأدوات التي تعتمد على أسس اقتصادية، وعلمية، وتقنية، وثقافية متينة؛ ذلك لسبب بسيط هو أن التركيز على "الثقافة" وحدها اختزال وتبسيط لحركة عالمية معقدة جدًا؛ ذات آثار فاعلة في مجالات الاقتصاد، والسياسة، والعلم، والبحث العلمي، والتعليم، والتقانة، ونجاح العولمة في تحقيق أهدافها في المجالات السابقة كلها تتبعه وتنتج عنه "التبعية الثقافية" أو "عولمة الثقافة".

هذا، وقد صدرت في شأن ظاهرة "العولمة": ما لها وما عليها؟ ماذا أنجزت في العقد الأخير من القرن العشرين وبواكير القرن الحادي والعشرين؟ وماذا يتوقع لها أن تحدث في المستقبل كتابات كثيرة، وأكتفي هنا بالإحالة إلى عينة من هذه الإصدارات^(٢٩).

ثقافة، حضارة، مدنية :

الحديث عن الثقافة يلتبس - أحياناً - بلفظين آخرين، هما: "حضارة، و"مدينة" فما الفرق بين دلالات هذه المصطلحات؟

(٢٩) انظر المراجع التالية :

- أ (أسامة أمين الخولي (محرراً) العرب والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٨م.
- ب (ميشيل تشوسودفيسكي. ترجمة محمد مستجير مصطفى. عولمة الفقر. القاهرة: إصدارات سطور، ٢٠٠٠م.
- ج (عمران أبو حجلة (مترجماً) وهشام عبدالله (مراجعاً) حالات فوضى: الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧م.
- د (بول هيرست وجراهام تومبسون. مساءلة العولمة. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، ١٩٩٨.
- هـ (مصطفى عبدالغني. الجات والتبعية الثقافية. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ١٩٩٩.
- و (هانس - بيتر مارتن وهارولد شومان. فخ العولمة. في سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٣٨. ترجمة عدنان عباس حلمي. ومراجعة وتقديم: رمزي زكي، (أكتوبر ١٩٩٨).

حضارة: جذرها اللغوي حضر، والحضور: نقيض المغيب والغيبة؛ يقال: كلمته بحضور فلان: أي بمشهد منه. والحَضَر: خلاف البدو، والحاضر: المقيم في المدن والقرى والريف في مقابل البادي: المقيم بالبادية، والمحاضرة: مفاعلة، وتعني المغالبة والمجالدة؛ كأن يحاضر ك إنسان بحقك فيذهب به مغالبة. وحاضر البديهة سريع الخاطر، وحاضرة البلاد: المدينة التي يقيم فيها الحكام، ولم ترد كلمة "حضارة" في لسان العرب لابن منظور، ولكنها وردت في المعجم الوسيط (الحَضارة) بفتح الحاء، وكسرهما، بمعنى: مظاهر الرقي العلمي والفني والأدبي والاجتماعي، وهي لفظة مولدة، أي أنها ليست "محدثة" تمامًا؛ فقد استعملت بعد عصر الرواية.

وثابت أن "عبد الرحمن بن خلدون" (٧٣٢-٨٠٨ هـ: ١٣٣٢-١٤٠٦ م) هو أول من التفت إلى مفهوم الحضارة، وتحدث عنها بألفاظ الحضارة والعمران والتحضر، وقد حمل لفظة "التحضر" دلالات سياسية؛ تتصل بنظم الحكم وتوارث السلطة، وتتابع الحكام. وقد عني في "المقدمة" بالحديث عن "الصنائع" التي تكمل بكمال العمران وكثرته، كما تحدث عن اختلاف الأمم في مدى إجادة الصنائع؛ التي عدّ منها: الفلاحة، والبناء والتجارة، والخياطة، والتوليد، والطب، والوراقة. وعدّ ابن خلدون التعليم من الصنائع "الإنسانية". وأبان في مقدمته أن الصنائع تكسب صاحبها عقلًا، وخصوصًا الكتابة، والحساب، وعلوم اللسان العربي، وعلوم الطبيعيات، والفلك وغيرها^(٣٠).

وواضح من هذا العرض الموجز أن "ابن خلدون" استعمل لفظ "الحضارة" على أنها مفهوم كلي شامل، تدرج فيه مفردات شتى تغطي: العلم والتعليم والمهن والحرف، التي يحاول فيها الإنسان مواءمة الطبيعة لاحتياجاته، وتسخير مواردها ومعطياتها، لتيسر للناس القيام بأمانة عمران الأرض. ويدخل في نطاق الحضارة عند "ابن خلدون" كل ما ينمي العقل، ويهذب الخبرة الإنسانية، وعدّ من ذلك تحصيل "الملكة اللسانية"، وصناعة الشعر، ووجه تعلمه، وتنمية التذوق.

والحضارة هي اللفظة العربية الموازية لكلمة Civilization الإنجليزية وجذرها في اللاتينية Civites ومعناها مدينة، ومنها أخذت كلمة Civis ساكن المدينة وكلمة Citizen وتعني، المواطن.

(٣٠) عبد الرحمن بن خلدون. مقدمة ابن خلدون. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت).

وتشير دراسة جادة لتطور كلمة حضارة Civilization في اللغة الإنجليزية إلى أن دلالات الكلمة تطورت من مرحلة مدن "الكاتدرائية" حيث كان الدين في أوروبا هو قوام حياة المدينة في مرحلة ما قبل الصناعة، مروراً بالمدن الصناعية، ثم بالمدن الكبرى "الميتروبوليتان" التي تتميز بزيادة عدد السكان، واختلاف طبقاتهم، وبما تشهده المدن الكبرى في أوروبا من ثراء مالي، ونمو في القدرة الاقتصادية، وامتداد لنفوذها في ما حولها من ضواحي.

وفي عصر "التنوير" الأوروبي بدأت حركة إصلاح ديني، وحملت كلمة مدنية Civilization بشحنة سياسية، جوهرها أن المدنية تقتضي مقاومة "الدين المسيحي" في أوروبا، وكان هذا ردًا طبيعيًا على هيمنة الكنيسة على شئون الحياة كافة، ومحاولة لتحرير رقاب الناس وعقولهم من قيود فرضتها "الكهانة" على الناس، وعانى منها العلماء والمفكرون معاناة شديدة. وهكذا ظهر مفهوم "المجتمع المدني" مقابلًا للمجتمع "اللاهوتي" أو "الكنسي"، ومفهوم الثقافة المدنية Civic Culture مقابلًا للثقافة الدينية، والتعليم المدني مقابلًا للتعليم الديني. وبهذا أصبح الوصف "مدني" في أوروبا منذ عصر "التنوير" معاكسًا ومناقضًا لوصف "ديني" وشاع هذا التناقض، ووظفت دلالاته في مجالات: القانون والاجتماع والسياسة^(٣١).

ومغزى ما قيل في الفقرة السابقة هو أن تناقض الدين والمدنية يمثل في نشأته وتطوره إشكالية أوروبية مسيحية كاثوليكية؛ كان لها امتدادات في الثقافة الغربية، وأن هذه الإشكالية كانت لها أسباب مقبولة ومعقولة في السياق الأوروبي وفي نطاق "المسيحية الغربية"؛ إلا أنه مما يؤسف له أن مصطلح "مدنية" نقل إلى اللغة العربية، وتم تداوله في الفكر، وفي بعض الكتابات والتشريعات والتنظيمات، معبأً بدلالة هي: أن "الحضارة" أو "المدنية" تستبعد الثقافة الدينية، وأن الإيمان بالوحي الإلهي يناقض الإيمان بأعمال العقل. حدث هذا مع بداية حركة التحديث في مصر في عهد "محمد علي"، حيث بدأت الدعوة إلى أن يسارع الناس إلى

(٣١) نصر محمد عارف. الحضارة، الثقافة، المدنية. دراسة لمسيرة المصطلح ودلالة المفهوم. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الثانية، ١٩٩٥.

اعتناق مبادئ المدنية الأوروبية، وإليكم مثلاً واحداً من الأبواق التي نفخت، والطبول التي دقت لمهرجانات الالتحاق بالمدنية الأوروبية:

"إن علة الأقطار العربية ورأس بلواها أننا ما زلنا نعتقد أن هناك مدنية غير المدنية الأوروبية، فلا نتقبل مبادئ البرلمانية والديمقراطية والاشتراكية. وهذه مبادئ لم تعرفها آسيا، أم الاستبداد الأتوقراطي، في الحكومة والدين والأدب والعلم، مع أنها لب النجاح القومي... إن في العالم العربي صراعاً بين المبادئ التي ينصرها ويزود عنها رجال الدين، والمبادئ التي تدين لها وتعمل على نشرها طبقة صغيرة عدداً، ولكنها كبيرة حرمة وجاهاً، باعتبار أن في يدها مقاليد الحكم، فهذه الطبقة تستطيع أن تحضّر العالم العربي بسن قوانين؛ كأن تعاقب المرأة المحجبة... ولا قبل لنا بانتظار التطور الاجتماعي؛ لأن العالم يثب إلى الأمام^(٣٢). ولا يزال التساؤل مطروحاً . . .

بم يتميز مفهوم "الحضارة" عن مفهوم "الثقافة" ؟

□ يرى أحد أعلام المفكرين المسلمين أن التباس الحضارة بالثقافة يمثل تعبيراً عن حالة القلق والتوتر التي يعاني منها المسلمون والمسيحيون الذي يحيون خارج الحدود الرسمية للحضارة الغربية؛ ذلك أن هؤلاء يدركون الفجوة الماثلة بين الحضارة الغربية، التي يعيشون على منجزاتها في معظم بلاد العالم: في الأثاث، والرياش، وتصميم الأبنية، والمؤسسات، ووسائل التواصل - والثقافة المستقرة في عقولهم ووجداناتهم بكل ما تنطوي عليه من معتقدات وقيم دينية وخلقية واجتماعية.

ولذا فإن "خاتمي" يرى أن الحضارة مصطلح يشير إلى الآثار المادية للحياة الاجتماعية، والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والصناعية التي تيسر حياة الناس وتنظمها، في أطر للحركة العملية والاجتماعية. أما "الثقافة" فهي مصطلح يشار به إلى المعتقدات والعادات والتقاليد والتراث الفكري والفني الذي تمتد جذوره في المجتمع. هذا، وتصور الحضارة (المدنية) مستقلة عن الثقافة، يعني أن الثقافة التي

(٣٢) عيسى النصراوي. سلامة موسى والمدنية الأوروبية. بيروت: مجلة الوحدة، المجلد الأول، العدد الخامس، ١٩٨٠، ص ٣٠. النص منقول في المرجع عن سلامة موسى.

نشأت منسجمة مع حضارة ما، يمكن أن تبقى ثقافة فاعلة ومؤثرة لمدى طويل على الرغم مما قد تعانيه الحضارة من ضعف أو خلل^(٣٣).

وأعتقد أن هذه التفرقة معادلة لما يتحدث عنه بعض الأنثروبولوجيين في التمييز بين "الثقافة" و"مظاهر الثقافة"؛ فالأولى معتقدات وقيم ومعارف وأفكار ووجدانات ومهارات، والثانية تجسيمات مادية يمكن أن ينالها تشويه أو تدمير، ولكن بقاء الثقافة مستقرة في النفوس، مستمرة عبر الأجيال، كفيل بأن يعيد المظاهر الثقافية التي خربت أو أبيدت^(٣٤). وخلاصة هذا هو أن "الثقافة" مصطلح مستقل عن "الحضارة" وليس أحدهما مرادفاً للآخر.

□ يرى آخرون: أن النواتج المادية للحضارة تسبقها دائماً أفكار تتجسد فيما بعد في صور مادية، وأن الإبداعات المادية ليست إلا رموزاً تعبر عن أفكار تنقل للآخرين، وأن جوهر تصميمات الصناعة الحالية فكر ينتج، ويباع مستقلاً، ثم يتشكل في صناعة وأجهزة مدنية، ولا تخرج بهذا عن كونها مظهرًا ثقافيًا^(٣٥).

ويرى أحد علماء الأنثروبولوجيا العرب أن الثقافة مرادفة للحضارة، وأنها تعني النشاط الفكري والفني الواسع، وما يتصل بهما من مهارات، وأنها موصولة بمجمل أوجه النشاط الاجتماعي، وتشمل سعي الإنسان في علاقات طويلة ومتنوعة مع البيئة الطبيعية، في كل ما طوع فيها، واكتشف وسخر، واخترع. وفي علاقته مع البيئة الاجتماعية بكل ما شرع فيها ونظم واختبر وابتدع^(٣٦).

(٣٣) محمد خاتمي: الإسلام والعالم. تقديم محمد سليم العوا. القاهرة: مكتبة الشروق، ١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م. ص ص ١٧-٢٠.

(٣٤) وثب إلى ذهني حالتان لتوضيح هذا المثل:
أ) قدرة الثقافة الأمريكية على تشييد بدائل لمركز التجارة العالمي الذي هدم في أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ في نيويورك.
ب) قدرة الشعب الفلسطيني على إعمار مخيم "جنين" الذي دمره الجيش الإسرائيلي المحتل في فلسطين.

(٣٥) عمر عبید حسنه. في تقديمه لمؤلف الشيخ محمد الفاضل بن عاشور. روح الحضارة الإسلامية. الرياض: المعهد العالمي للفكر الإسلامي والدار العالمية للفكر الإسلامي، ط ٢، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م، ص ٣٣.

(٣٦) محيي الدين صابر. قضايا الثقافة العربية المعاصرة. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٣، ص ٩، ٤٠.

ونستطيع في ضوء ما قدمنا عما يعطي لمصطلح الثقافة ومصطلح الحضارة من دلالات أن نستعمل المصطلحين - في هذه الدراسة - بالتبادل؛ أي أن أحدهما مرادف للآخر؛ لأن المصطلحين يدلان على سعي الإنسان، وتعامله - عبر الأجيال - مع البيئة الطبيعية التي عايشها، وحاول تسخيرها، ولاعم بين قواها وبين ذاته واحتياجاته؛ طلبًا لما فيها من نفع، ودفعًا لما فيها من ضرر، وتلك هي فيما يرى كثير من المفكرين "الحضارة" وما تمثله من كشوف واختراعات ومنشآت. وتبقى البيئة الاجتماعية التي تضم الإنسان الفرد، بكل ما غرس فيه من نزعات فطرية، وما يعتمل في عقله من معتقدات وأفكار وقيم وتوجهات تدفعه إلى أقوال وأفعال بذاتها، وتجعله يعزف عن أقوال وأعمال أخرى، ونظرًا إلى أنه كيان بشري اجتماعي بطبعه؛ فإنه يخرج ما اعتمل في نفسه من فكر ألهمه إياه خالقه، ودعمته عشيرته الأقربون بالتنشئة، وساندته مؤسسات تعليمية واجتماعية، وبذل فيه هو جهدًا من خبرته الذاتية، ويتمثل هذا الإخراج في إنتاج متنوع الأنماط، متعدد الدلالات. وتلك هي النصوص Texts التي يتداول الناس إنتاجها وقراءتها في الكون الإنساني الفردي والمجتمعي، وفي العالم الطبيعي، وتلك هي الثقافة، ونقطة التقاء الثقافة بالحضارة هي "الإنسان".

ونكتفي بهذا القدر من القول عن مفهوم الثقافة بمعناه العام. ونرجئ الحديث عن الثقافة الإسلامية: نشأتها، وخصائصها التي تميزها عن غيرها من الثقافات للفصل الثاني من هذا الكتاب. وتمايز الثقافات لا يعني انعزال بعضها عن بعض، ولا يسوِّغ لأي من هذه الثقافات الاستعلاء على الثقافات الأخرى لتحقيق غايات عنصرية، أو عرض تجليات نرجسية ثقافية، وفي كليهما إهدار لإنسانية الثقافة، أعني إنسانية الإنسان".

ونتقل الآن إلى مفهومي "التربية والتعليم".

* * *

ثانياً: التربية والتعليم

رَبَّ الشَّيْءِ، يَرْبُو رُبُوءًا، ورباً يعني زاد ونما، وأربيته: نميته ﴿ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رَبٍّ لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْتَوْ عِنْدَ اللَّهِ ﴾ (٣٧). ورباه، تربية: نشأه، ونمى سائر قواه: البدنية والعقلية والخلقية. وفي التنزيل الحكيم: ﴿ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِي صَغِيرًا ﴾ (٣٨).

وتضاف التربية لكل ما ينمي؛ كالولد والزرع والحيوان والنحل والطير، والرابية: ما ارتفع من الأرض. وتربى: تنشأ وتغذى وتقف. والرَّب: اسم الله جلّ علاه، ولا يقال معرفاً لغير الله سبحانه، ويعرف غير الله بالإضافة، كأن يقال: رب الدار، لمالكها أو ساكنها. والرَّابُّ بتشديد الراء والباء: زوج المرأة يربي ولدها من غيره، ومؤنثه رابّة، والرَّبّة، براء مشددة مضمومة: جماعة كثيرة من الناس.

والرَّبُّوب: ابن امرأة الرجل من غيره، ومؤنثه: ربيبة، والرَّبِّي جمع كثير من الناس، وفي الذكر الحكيم ﴿ وَكَأَيِّنْ مِنْ نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُونَ كَثِيرًا ﴾ (٣٩).

والغاية التي توخيناها من إيراد منظومة الكلمات من الجذر اللغوي "ربا" هي أن نتأمل سوياً مجموعة من الدلالات التي تشير إليها هذه الكلمات؛ وأولى هذه الدلالات: الزيادة الشاملة والنماء المتكامل الذي يضم الجسم والعقل والوجدان والروح، وثانيتهما: انصراف دلالة فعل التربية إلى الزرع والطير والنبات والنحل، وهذه الدلالة توشى بأن المربّي ذو إمكانات فطر عليها، وقابليات مغروزة فيه، تيسر له النماء، والزيادة، وأداء وظائف للمربّي، ولجنسه، ولجماعته، ولأمته

(٣٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٩.

(٣٨) السورة (١٧) الإسراء: ٢٤.

(٣٩) السورة (٣) آل عمران: ١٤٦.

﴿ وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ ﴾ (٤٠).

وأحسب أن دور التربية هو أن تحرص على إفساح المجالات للفطرة التي فطر الله الإنسان عليها؛ كي تبرز وتتجلى وتبدع على نحو أرقى وأبداع مما يصنع الطير في الأجواء، وما يصنع النحل في تنظيم سعي جماعته وأمته. وفي إطلاق لفظ التربية على غير الإنسان ما يشد الانتباه إلى أثر البيئة والمناخ والتربة التربوية، وفي عبارة أخرى، تشير هذه التسوية في التربية - لغة - بين الإنسان والزرع إلى ضرورة أن ينظر القائمون على التربية إلى السياق "الزمكاني" الذي يحيط بمن يعهد إليهم تربيته، وذلك بأن يحرصوا في اختيار الغذاء العقلي الذي يمدون به المتعلمين على أن يكون مناسباً لمستواهم العقلي، ملائماً لتنمية الثقافة التي تعمل مؤسسات التعلم على خدمتها. وفي عبارة ثالثة، يجب أن ينظر إلى أن التربية نظام "ثقافي أيكولوجي" على النحو الذي نوضحه في مكان تال في هذا الجزء من بحثنا إن شاء الله.

وثالثة الدلالات التي توحى بها هذه الكلمات هي: أن التربية عمل ينهض به الفرد ذاته: تربى ويزكى، وينهض به فرد آخر حين يسهم في تربية إنسان مما تدل عليه كلمتا الرأب والرأبة، مثلما تسهم فيه الجماعة المتخصصة في مجالات مختلفة تتصل باحتياجات المربي، مما تشير إليه كلمة: ربى: جماعة، وجمعها: ربيون. ومن الألفاظ التي تلتقي في دلالاتها مع التربية لفظة "التركية" وجذرها زكا ومصدرها زكاء، ممدودة، وزكو. ومعناها النمو والزيادة. ففي حديث علي - كرم الله وجهه - "المال تنقصه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق"، ويقال غلام زكي (بالزاي وكسر الكاف): طاهر صالح. وأرض زكية، ورائحة زكية: طيبة. وزكاة المال ما يخرج الفرد من ماله لمصارف معينة؛ لأن فيها تطهيراً للمال يثمره وينميه، وزكى تركية، موازية في معناها ومعناها لربى تربية، والتركية الموازية للتربية تنصب على النفس ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴾ (٤١). ويلفت النظر في مادة زكى أن الفعل قد جاء في القرآن الكريم متعدياً لمفعول به كما في الآية السابقة وفي:

(٤٠) السورة (٦) الأنعام : ٣٨.

(٤١) السورة (٩١) الشمس : ٩.

﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْكُونَ أَنْفُسَهُمْ بِاللَّهِ يَزْكِي مَنْ يَشَاءُ ﴾^(٤٢).

والتزكية هنا منصرفة إلى التطهر والتنقية من الخطايا والآثام. وقد جاء الفعل تزكى لازماً ماضياً، ومضارعه يتزكى في مثل قوله تعالى: ﴿ فَقُلْ هَلْ لَكَ إِلَى أَنْ تَزْكِيَ ﴾^(٤٣). بفتح خفيف على الزاي، وتقرأ - أيضاً - بتشديد وفتح الزاي، تَزْكِي، وأصلها تتزكى؛ وأدغمت التاء الثانية في تاء الأصل، ومعناها تتطهر من الشرك بأن تشهد أن لا إله إلا الله. ويتسع المعنى في الآية الكريمة: ﴿ وَمَنْ تَزْكِيَ فَإِنَّمَا يَتَزَكَّى لِنَفْسِهِ ﴾^(٤٤) للإشارة إلى أهمية الجهد الذاتي في عمليات التربية، وأنه أكثر نفعاً للذات، وأن من شأن تراكم التعلم الذاتي أن يفجر طاقات المتعلم.

والتربية التي تقوم عليها المدارس والجامعات هي التربية النظامية، أو التربية المقصودة أو التربية بمعناها الرسمي، وهي التربية التي يعهد بها المجتمع إلى مؤسسات تعليمية متخصصة، وهذه المؤسسات (المدارس والجامعات) هي إحدى القوى التربوية في المجتمع، ولكنها ليست كل القوى؛ ذلك أن الأسرة في كل مجتمع قوة تربوية، تقوم على التنشئة الاجتماعية للأجيال في مرحلة مبكرة؛ وتأثيراتها في شخصيات المتعلمين عميقة وشاملة، وتتم فيها التربية بصورة عارضة وغير مقصودة؛ يتعلم من خلالها الطفل كثيراً من القيم والمعارف والأفكار والعادات والتوجهات بطريقة عفوية عارضة؛ ولكن تأثيراتها بالغة الأهمية، وعظيمة القيمة؛ لأنها تحدث في مواقف طبيعية، وفي سياقات مختلفة، تعتمد على النشاط الذاتي للطفل؛ فيخبر بطريقة عملية البيئة الاجتماعية والبيئة الطبيعية اللتين تكتنفانه.

ونظراً لخطورة مرحلة الطفولة المبكرة التي تناط فيها التربية الأولى بالأسرة، وإلى أن نتائج بعض البحوث التي أجريت على الأطفال قبل التحاقهم

(٤٢) السورة (٤) النساء : ٤٩.

(٤٣) السورة (٧٩) النازعات : ١٨.

(٤٤) السورة (٣٥) فاطر : ١٨.

بالمدرسة، قد أكدت أن الأطفال قادرون على تعلم أشياء كثيرة، وعلى اكتساب مهارات عديدة بعد بلوغهم سن الثالثة تقريباً - فقد شرعت بعض الدول في تنظيم مؤسسات تعليمية متخصصة هي دور الحضانة ورياض الأطفال، وهي مؤسسات ينظم فيها الأطفال قبل سن السادسة. وهذا يعني أن مفهوم الاستعداد Readiness للتعليم^(٤٥)، وشروط القبول للالتحاق بالحضانات ورياض الأطفال يجب ألا يكون معيارهما الأوحده هو العمر الزمني. وأن تتاح فرص الالتحاق بالحضانات للأطفال من الأسر الفقيرة في الريف وفي عشوائيات المدن التي لا يتوفر فيها للأطفال مناخ أسري جيد من شأنه تنمية مواهب الأطفال في وقت مبكر.

ثم تتابع تربية الأجيال في التعليم النظامي، في المدارس والجامعات، وهي مؤسسات ذات أهداف خاصة.

ويواكب التربية في الأسرة وفي المؤسسات النظامية قوى تربوية أضحت ذات حظ عظيم في التربية الثقافية هي: أجهزة الإعلام الجماهيري: الصحافة، والإذاعة المسموعة، والتلفاز، والمسرح، والسينما. وقد أدى التقدم العلمي والثورة التكنولوجية إلى استحداث وسائل شتى للتعلم أظهرتها شبكة "الإنترنت".

ومن القوى التربوية في كل المجتمعات المعاصرة الأحزاب السياسية، ومنظمات ما يسمونه "المجتمع المدني". والحاجة ماسة دائماً إلى ضرورة التنسيق بين ما تبذله أو تبثه هذه القوى التربوية، ويتناول التنسيق أهداف هذه القوى، ونوعية ما تبثه أو تعلمه للناس، والطرق التي تقدم بها أنشطتها.

أعود إلى مفهوم "التعليم" بمعناه الخاص الذي تقوم عليه المدارس والجامعات لأقول - في إيجاز - إن الجذر اللغوي للفظه هو: عَلِمَ الشيء: عرفه من خلال

(٤٥) مفهوم الاستعداد للتعلم كان أحد مبادئ نظرية "ثورندايك" في التعليم، وقد عارضته بشدة مع بداية ١٩٦٠م مقولة Bruner, J.S. التي تشير إلى أن أي موضوع يمكن أن يعلم في أية مرحلة عمرية لو تمت ملاءمة أمينة بين موضوع التعلم والبنية الذهنية للأطفال. انظر: Bruner, J., The Process of Education. Cambridge, Mass. The Harvard University Press: 1960, p. 33.

علامات وأوصاف تميزه عن غيره، والمصدر علم، وهو نقيض الجهل، واسم الفاعل عالم، وصيغة المبالغة: علامة وعليم، وعلامة - بناءً مربوطة - للمبالغة؛ وليست للتأنيث. ويقال في اللغة علمته الأمر فتعلمه، والمصدر من علم هو تعليم ومن تعلم هو تعلم. والعلم (المصدر = العملية Process) يعني إدراك الشيء بحقيقته وبكليته، وتفرق المعاجم اللغوية العربية بين العلم بوصفه مصدرًا؛ وهو المراد بالعملية (الحدث بلا زمن) والعلم بوصفه اسمًا يطلق على مجموعة من المعارف المنتظمة ذات البنية أو المسائل الكلية التي تجمعها جهة واحدة؛ كعلم اللغة، وعلم الآثار، وعلم الفيزياء، وعلم التاريخ، ونحوها، وهو ما يطلق عليه في اللغة الإنجليزية مصطلح "نظام معرفي" Discipline ويتميز بأنه: مجال محدد للمعرفة الإنسانية المنضبطة الصادقة الدقيقة، وبأنه - أيضًا - مجال للبحث العلمي المستمر؛ بغية توليد معارف جديدة في ذات المجال. والعلماني: نسبة إلى العلم بمعنى العالم الدنيوي المشهود.

نسق التعليم:

إن التعليم النظامي أو التربية المقصودة - في أي مجتمع - يمكن اعتبارها نسقًا أو نظامًا System. والنظام أو بالأحرى "النسق" مصطلح يشير إلى "أن تنتظر إلى ظاهرة معقدة - كظاهرة التعليم - على أنها ذات بنية مركبة Structure حقيقية أو مفترضة Assumed يمكن من خلالها أن تدرك الأجزاء أو الوحدات أو العناصر المكونة، لكيثونة الظاهرة، وأن تعرف ما بين هذه المكونات من علاقات، وما يتم بينها من تفاعلات، واعتمادات متبادلة، من شأنها أن تحفظ توازن النسق، وتكفل أدائه للوظائف التي وُجد من أجلها، وتجنبه التوقف أو الانهيار⁽⁴⁶⁾.

ومن المعروف أن تشغيل كل نسق يحتاج إلى :

(46) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim "An Intersystem Model for Curriculum Theory and Practice". Ph.D. Dissertation, The Ohio State University (Unpublished), 1965, p. 13.

(أ) **مُدخلات Inputs**، ويُغذّي بها من خارجه، ومدخلات أخرى داخلية؛ تتخلق داخل النسق ذاته. فمن مدخلات نسق التعليم الخارجية: الميزانية المالية التي تخصص لنفقات التعليم، ونظام إعداد المعلمين والمديرين الذي يتولون التعليم في مؤسسات التعليم، وينهضون بإدارتها، وأهداف التعليم التي تضعها الدولة لمرحل التعليم المختلفة.

ومن أمثلة مُدخلات التعليم الداخلية؛ التي تتولد من داخل النسق ذاته مناهج التعليم، والمواد التعليمية التي يضعها النظام لتحقيق أهدافه، ومستوى دافعية العاملين في النظام جميعًا للعمل على تحقيق أهداف النسق.

(ب) **عمليات تشغيل Processing**، ويحتاج كل نسق في أداء وظائفه إلى عمليات من شأنها أن تحرك النسق، وتضبط حركته، وتكفل لوحده أو أجزائه الفاعلية، والاستفادة من الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام وعناصره؛ بغية: أن يحقق النسق أقصى فائدة من مُدخلاته بنوعيتها، وأن يظل متوازنًا؛ لا يختل ولا ينهار، وأن يصحح نفسه؛ إن اعتل أو انحرف. ومن أبرز هذه العمليات:

- نوعية إدارة الفصل الدراسي، وإدارة المدرسة (مستبدة - مرنة - متسببة).
- نوعية أساليب التعلم والتعليم (إلقاء وإملاء - حوار وجدل - تعلم ذاتي).
- نوعية نظم التقويم التكويني والنهائي السائدة في النظام (قياس ما حفظه التلاميذ - قياس مهارات التفكير - قياس مدى القدرة على توظيف المعارف والمهارات - مركب متوازن من كل ما تقدم - إبداع).

(ج) **مخرجات النظام: Outputs**: وتتمثل مخرجات نظام التعليم فيما أحدثه التعليم فيمن يلتحقون به من حيث ما يلي:

- مدى كفاءتهم في استيعاب المعارف واكتساب المهارات التي علّموا إياها (مثال من مرحلة التعليم الابتدائي عمليات الجمع والطرح، مهارات اللغة في فنونها المختلفة: ملاحظة - تحدث - استماع - كتابة - وقراءة) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الداخلية للنظام.
- مستوى الأداء (Performance) الفعلي للأعمال التي يمارسها الخريجون في المواقف الطبيعية التي يعملون فيها بعد تخرجهم (مستوى أداء

الصيدلة والأطباء والمهندسين والإعلاميين والمعلمين للمهن التي يزاولونها)، ومستوى أداء خريجي التعليم الفني والتقني للأعمال التي يضطلعون بها، ومستوى أداء خريجي الثانوية العامة لمتطلبات التعليم الجامعي) وهذا هو ما يعرف بقياس الكفاية الخارجية للنظام.

هذا، والتعامل مع نظام التعليم في أي مجتمع - بوصفه نسقاً - تقنيةً تفيد في تشخيص مشكلات نسق التعليم، وفي تحليل المتغيرات الفاعلة في هذه المشكلات، مثلما تفيد في التشخيص والعلاج لأدواء النظام وفي تطويره.

ومما يستأهل الالتفات إليه هنا ألا يُظن أن نسق التعليم نسقٌ تتوفر فيه مفاصل قوية بين مكوناته؛ وذلك على النحو المائل في النظم المطبقة في مصانع الأسلحة، أو في النظام البيولوجي للإنسان؛ وإنما هو نسقٌ تتسم النقاط المفصلية بين مكوناته بالتراخي، وهشاشة الربط (Loosely-Coupled System). والأمثلة على هذه الهشاشة كثيرة؛ أذكر لك هنا بعضاً منها :

- أهداف التعليم التي تضعها السلطة المركزية المسؤولة عن التعليم، ومدى التزام المعلمين والمعلمات في المدارس باتباع أساليب التدريس التي تحقق الأهداف المرادة في صياغة هذه الأهداف.
- الموازنات المالية المخصصة للتعليم ونوعية المناخ الثقافي السائد في المدارس من حيث إتاحة فرص للتفكير المستقل، والتعبير الحر، والنقد البناء لمظاهر الخلل والفساد في المدرسة.
- القرارات التي تتخذ في المستوى المركزي لتطوير التعليم ومدى الالتزام بتنفيذها في المدارس في مواقع جغرافية مختلفة.

وبسبب تراخي المفاصل بين مكونات نسق التعليم، وجد أنه حري بالمشغلين بشئونه أن يحددوا الفوارق الرئيسة بين نظام التعليم والأنظمة الأخرى التي ذكرنا أمثلة لها، وأجريت لتحقيق هذه الغاية دراسات ميدانية طويلة المدى في العقد الأخير من القرن العشرين؛ وأسفرت هذه الدراسات عن ضرورة التحول من الحديث عن نظام التربية أو التعليم System of Education إلى الحديث عن

نظام "التعليم المدرسي" أو "المدرسية" Schooling^(*) لأن مدارس التعليم، هي الملتقى الذي تتجمع فيه كل المدخلات التي تُهيأ للتعليم، وفيها تتم العمليات المباشرة ذات الأثر الفعال في شخصيات المتعلمين، وهم المنتج النهائي لكل المساعي التعليمية، سواء في مستوى الحكومة المركزية، أو في الأقاليم المحلية، أو في المدارس أو في الفصول الدراسية.

وفي ضوء هذا التحول يوصف التعليم بأنه نسق "ثقافي إيكولوجي" (Cultural Ecosystem) وتوصف المدرسة أو الكلية الجامعية بأنها مؤسسة "ثقافية إيكولوجية". فماذا يعني هذا الوصف؟ وما التطبيقات التربوية التي يفرضها؟ الافتراض الأساسي الذي أجريت في ضوءه الدراسات التي أحدثت هذا التحول مغزاه: أن كل الجهود التي تبذل في نطاق كليات التربية وإعداد المعلم، وكل الجهود والنفقات التي تبذلها وزارات التعليم بكل أجهزتها جهود غايتها تحسين عمليات "التعلم" و"التدريس" في المدارس المختلفة؛ فهي إذن جهود داعمة للتعلم والتعليم، وليست منشئة لهما أو مؤثرة فيهما بصورة مباشرة. وأن خطوط الإنتاج التعليمي ذات الأثر الفعال موجودة في المدارس، وأن العاملين على خطوط الإنتاج هم المعلمون.

واستناداً إلى التسليم بهذا الافتراض وجهت الجهود لدراسات ميدانية طويلة الأجل لدراسة ما يجري في المدارس، والتعرف على المتغيرات ذات الأثر الفعال فيه، ثم وصف النواتج المختلفة لأنماط الجهود المبذولة في التعليم فعلاً في المدارس، كما تتجلى في سلوك المستغرقين في عمليات التعلم والتعليم.

ووصف نظام "المدرسة" أو نظام التعليم المدرسي بأنه نظام "ثقافي" يعني أن التعليم - في الأغلب الأعم - يوشك أن تتماثل بناء "المادية" في مجتمعات العالم، وأن تتمايز عن نظام المستشفيات أو السجون؛ فالتعليم في أمريكا، وفي الصين، وفي ماليزيا، وباكستان، واليابان (مثلاً) تخضع بناء الهيكلية لقواعد عامة في

(*) تترجم اللفظة أحياناً إلى "التمدرس" وأوثر ترجمتها إلى "التعليم المدرسي" أو "المدرسية"؛ دفعا لما قد توحيه لفظة التمدرس من "افتعال".

التصميم، والتشييد، وفي التزويد بالأجهزة والمعدات. ولكنه في غاياته ومضامين عملياته يخضع "لثقافة". والثقافة هنا تعني أن مجموعة البشر المستغرقين في التعلم والتعليم - معلمين ومتعلمين ومديرين ومعاونين - في الصين (مثلاً) موسومون بميسم ثقافي، يمايز بينهم وبين نظرائهم في مصر أو في المملكة العربية السعودية (مثلاً) من حيث المعتقدات والقيم والاتجاهات والمعارف العامة والمثل التي تدفعهم إلى الفكر والفعل، ومن حيث العبادات التي يتعبدون بها، وماذا يحل، وماذا يحرم من ألوان السلوك. وهم كذلك مختلفون في الرواسب التاريخية للثقافة التي ينتمون إليها.

وهذه الذخائر المكنونة في عقول البشر، المختلجة في وجداناتهم، السارية في عروقهم مجرى الدم - تدفع المستغرقين في التعلم والتعليم في كل ثقافة إلى أن يقوموا في التعلم وفي التعليم بأعمال معينة يستشرفون من خلالها تحقيق ذواتهم، وإنجاز نفع لهم ولجماعتهم وأمتهم، وهم - في الوقت ذاته - يعزفون عن أعمال أخرى. ويكفي أن نستحضر في هذا الصدد أثر دعامتين أساسيتين للثقافة عند كل فئة: هما الدين، واللغة.

أما وصف "أيكولوجي" لنسق "المدرسية" أو "التعليم المدرسي"، فيشير إلى أن المدارس تحل في بيئات طبيعية واجتماعية مختلفة: ساحلية، وزراعية، وريفية، ومدنية، وبعضها ميسرة طرق الوصول إليه، وبعض آخر يحتاج الوصول إليه إلى جهد، ويجد الناس فيه بعض الصعوبات للحصول على احتياجاتهم، ويتأثر إنجاز المدارس تبعاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر التي ينتمي إليها التلاميذ، كما يختلف الدعم المادي والمعنوي الذي يوجهه المجتمع المحلي -بعمامة- ومؤسسات الخدمات الأخرى العاملة في مجال الوقاية الصحية والتداوي بخاصة، كما تختلف إنجازات المدارس تبعاً لحجم المدرسة (عدد الطلاب المنتظمين فيها).

وفيما يلي أعرض عليك بعض ما أسفرت عنه دراسات أجريت في إطار افتراض أن التعليم المدرسي نسق "ثقافي إيكولوجي" - وقد أجريت هذه الدراسات في العقدين التاسع والعاشر في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية،

تحت إشراف واحد من أشهر التربويين هناك، ومن أكثرهم وأغزرهم خبرة بالقضايا الجدلية في شئون التعليم هو John I. Goodlad .

وقد تنوعت المدارس التي أجريت عليها الدراسات من حيث: الموقع الجغرافي، وحجم المدرسة، والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسر التي يفد منها الطلاب، والمرحلة الدراسية (ابتدائي - ثانوي). وقد شملت الدراسات ١٠١٦ فصلاً دراسياً ضمت ١٧١٦٣ طالباً من النوعيين، واستقطبت فيها آراء ١٣٥٠ معلماً ومعلمة، ووجهات نظر ٨٦٢٤ من الآباء والأمهات، ونشرت نتائج الدراسات في تقارير متتابعة، نقتبس من أبرز نتائجها ما يلي^(٤٧):

- ثمة أوجه شبه كبيرة بين المدارس جميعها من حيث المظهر العام للمباني، وتنشأه المدارس في مناهج التعليم وفي الكتب المستخدمة، وفي التنظيم المدرسي، وفي ممارسات التعليم.
- صنفت المدارس إلى فئتين: مدارس جيدة الأداء - بصفة عامة - ومدارس ضعيفة الأداء. وقد وجد أن المدارس جيدة الأداء تتصف بما يلي:
 - مدارس تتصف إدارتها بالرشد، ورعاية العلاقات الإنسانية، وتتسم العلاقات فيها بين إدارة المدرسة ومعلميها، وبين المعلمين بعضهم بعضاً، وبين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب أنفسهم بروح ديمقراطية وحوار بناء.

(47) See the following:

- a) Goodlad, J.I. A Place Called School: Prospects for the Future. New York: McGraw-Hill, 1984, Chapter 8.
- b) Goodlad, J.I. (Ed). The Ecology of School Renewal. Chicago: The University of Chicago Press. NSSE Yearbook of 1987, Part I.
- c) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal". In A Study of Schooling: Technical Report No. 35. Los Angeles: Laboratory of School and Community Education, University of California, 1988, pp. 63-78.

- وهي المدارس التي لا تستبد إدارتها باتخاذ القرار في المشكلات المدرسية؛ وإنما تلجأ إلى إتاحة فرص واسعة للمعلمين والمعلمات والطلاب لمناقشة المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتصل بحلول هذه المشكلات، وبتنظيم العمل في المدرسة بوجه عام.
 - وتتصف مجموعة المدارس جيدة الأداء بروح المودة والاحترام والتقدير بين العاملين فيها جميعاً، وبدأت في هذه المدارس بصورة بارزة صور التعاضد والتعاون بين فئات العاملين فيها، وداخل كل فئة على حدة.
 - وهي المدارس التي تضع مخططاً لإنجاز أعمالها، وتعمل فيه نظاماً للأولويات يسبق فيها الأهم المهم، ويلتزم في - الخطة المدرسية - بمواقف زمنية لكل عمل، ولا يجوز فيها الانتقال إلى عمل، ما لم يتم إنجاز الأعمال التي تسبقه في سلم الأولويات.
 - وهي المدارس التي تزداد العناية فيها بتأصيل المناخ الأكاديمي أكثر من العناية بالمباريات الرياضية وفرص الترفيه.
 - المدارس التي تتوثق فيها الصلات بين المدرسة والأسر التي ينتمي إليها الطلاب، والتي توظف فيها هذه الصلات بصورة معلنة ومنظمة.
 - ويصدق على المدارس جيدة الأداء أنها كانت المدارس صغيرة الحجم من حيث عدد الطلاب؛ سواء أكانت هذه المدارس في الريف أم في المدن أم في ضواحي المدن الكبرى.
- هذا، وقد اتسمت المدارس ضعيفة الأداء بالسمات التالية مجتمعة: مدارس المدن ذات الحجم الكبير، وينتمي معظم طلابها إلى الأقليات Minorities ، وتتصف أسر طلابها بتدني مستوى الأسرة اقتصادياً واجتماعياً وتعليمياً.
- وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسات قد أوضحت أن السمات الفردية للمعلمين والمعلمات وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والنوع (ذكر/ أنثى) والتوجه السياسي وعدد سنوات الخبرة في مهنة التدريس ليست عوامل فارقة في التمييز بين المدارس جيدة الأداء والمدارس ضعيفة الأداء.

علم النفس الشعبي :

ولعل أحدث مثال - في حدود ما أعرف - يجلي أن "المدرسية" Schooling أو التعليم المدرسي شأن ثقافي؛ تلتبس فيه وجهات نظر الجماهير بوجهات نظر المتخصصين المهنيين هو أن بعض أهل الثقة في مجالات "التعلم" و "التعليم" في الثقافة الغربية شرعوا يؤصلون علمياً لتوازي مصطلحين هما: علم النفس الشعبي Folk Psychology والتعليم أو التربية الشعبية Folk Pedagogy - لتوازيهما مع ما يجري في الممارسات التعليمية، وقد أبانوا في هذا الصدد أن أنماط الممارسات التعليمية التي ينهض بها بعض المعلمين في تعليم الأطفال تقع متأثرة ومختلطة بمفاهيم متباينة تشيع في الثقافة الغربية المعاصرة عن عقول الأطفال^(٤٨).

وعلم النفس الشعبي - في نظر Bruner هو إحدى الأدوات العظمى أثراً في بنية كل الثقافات الإنسانية، وهو "مجموعة من الأوصاف يتصل بعضها ببعض بدرجة ما، وهي أوصاف "معيارية" تصف كيف يتصرف الناس، كما تصف في الوقت ذاته تصور الناس لعقولهم وعقول الآخرين، وتتنبأ بما يتوقع حدوثه في المواقف المختلفة؛ ويتعلم الناس علم النفس الشعبي في ثقافتهم مبكراً؛ يتعلمونه مع اكتسابهم لغتهم القومية، ويوظفونه في تبادل المعلومات في مواقف الحياة الاجتماعية^(٤٩).

أما "التربية الشعبية" فهي مجموعة من المسلمات توجه نشاط الكبار القائمين على رعاية الصغار وتنشئتهم، لمدة تطول، كالأباء والأمهات والحاضنات، والمعلمين والمعلمات، أو تقصر مثل جليسة الأطفال - عند غياب الوالدين - في تعاملهم مع الصغار، وهذه المسلمات تنصب - في التحليل النهائي لها - على ما يعتقده الكبار في كنه وماهية عقول الأطفال، حال التعامل معهم أو تعليمهم وليس

(48) David R. Olson and Jerome S. Bruner "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In D.R. Olson and Nancy Tarrance. (eds). The Handbook of Education and Development. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., 1998, Ch. 2, pp. 10-27.

(49) Bruener, J.S. Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press, 1990, p. 35.

ضروريًا أن يكون الكبار قادرين على صياغة هذه المسلمات صياغة لفظية. وقد دلت الدراسات على أن الفروق بين فئات الكبار (الأمهات والمعلمات مثلاً)، في أنماط تعاملهم مع الصغار تعزي إلى تباين الافتراضات بينهم فيما يتعلق بعقول الأطفال؛ ولذا يمكن القول إن التربية الشعبية تعكس علم النفس الشعبي السائد في الثقافة^(٥٠).

هذا، وقد أوضح "ألسون وبرونر" Olson & Bruner أن أنماط التواصل بين المعلمين والأطفال يمكن تصنيفها في أربعة أنماط:

(١) الأطفال عجزة:

يعتمد هذا النمط على تصور الكبار أن الأطفال عاجزون عن القيام ببعض الأعمال، وعن أداء بعض آخر منها على الوجه الصحيح؛ ولذا فإنهم يعمدون في تعليمهم إلى العروض التوضيحية في أداء بعض الأعمال، ويدعون الصغار إلى تقليدهم. ويحدث هذا عادة قبل نمو قدرة الأطفال على استخدام اللغة في التعبير عن أنفسهم.

(٢) الأطفال جهلة:

عماد هذا النمط يقوم على تصور أن الأطفال "جهلة" وفي خبرتي أن لفظ "الجهال" مرادف في لغة الحياة اليومية للفظ "الصغار" في بعض البلاد العربية. والجهل هنا يعني أنهم ليس لديهم المعرفة أو الخبرة التي تجعلهم يبادئون بفكر أو عمل. ولذا فإن مهمة الكبار في تعليم الصغار هي أن ينقلوا إليهم المعلومات التي لديهم هم، في نصوص لغوية شفاهية.

(٣) الأطفال شركاء في المعرفة:

ويفترض الكبار في هذا النمط من التواصل مع الصغار أن الأطفال لديهم قدر من المعلومات عن الظواهر والذوات والأحداث، وأن هذه المعلومات يجب أن

(50) David Olson and Jerome S. Bruner, op.cit. p. 10.

تستثار دائماً عندما يراد أن يتعلم الأطفال شيئاً جديداً. ومن أمارات مشاركة الصغار للكبار في بعض المعارف استخدام الصغار لكلمات مثل: أنا عارف، أنا فاهم، أنت فاكّر أني لا أعرف، وقول صغير في الرابعة من عمره لأبيه : "أنت تريد أن تحذرني من الوقوع تحت القطار وأنا حذر" (*).

(٤) الأطفال قادرون على المعرفة الموضوعية:

في هذا التصور يفترض الكبار أن الأطفال قادرون - بذواتهم ولذواتهم - على المعرفة الموضوعية، وأنهم قادرون على التعلم بطرق تلقائية، مما يكتنفهم من سياق طبيعي واجتماعي؛ فهم يدركون ذواتهم، ويتطلعون إلى معرفة من حولهم وما حولهم، وهم قادرون على التحرر من قيود الزمان والمكان؛ فهم معنيون بالآخرين: كيف يحيون؟ وفيهم يختلفون عنهم؟ وهم معنيون - أيضاً - بالماضي قدر عنايتهم بالحاضر. ولذا فإنهم مع نضجهم اللغوي، وكسبهم مهارات التواصل المكتوب يمكن أن يستقلوا به، دونما حاجة إلى التواصل الشفوي الذي يستعان في استيعابه بمعرفة نغمات الصوت، وبالإيماءات، والإشارات.

ويهمني بعد هذا العرض الموجز لأنماط التواصل العقلي، محملة بمكنونات علم النفس الشعبي أن أشدّ الانتباه إلى أن هذه الأنماط معروضة في صورة مبسطة، وأنه ركز فيها على المرحلة المبكرة، فيما قبل المدرسة الابتدائية وعلى السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية، وأن هذه الأنماط - فيما يبدو لي - تعتمد أكبر اعتماد على النماء اللغوي ونماء الدلالات، وأن هذا للنمو العقلوي ليس له سقف يقف عنده، وأن العناية بالتربية العقلوية مطلوبة في جميع مراحل التعليم. واعتقد أن الأمثال الشعبية في كل الثقافات الإنسانية تحمل قدراً كبيراً من الحكمة الإنسانية المجمعة في كافة المجالات، وسائر الآفاق، في الوجود الطبيعي وفي الوجود الاجتماعي على سواء.

* * *

(*) كانت عبارة ابني لي هي : "أنت عايز تأنذرني وأنا متناذر" وأحسبها مثلاً على ما يقال عن قدرة الأطفال الفطرية على بناء كلمات وتركيب جمل تعبر عن بنياتهم الفكرية العميقة في بني لغوية سطحية؛ قد تتفق أو تختلف مع القيود اللغوية المعيارية. (المؤلف).

ثالثاً: المنهج

هذا هو المفهوم الثالث الذي يدور حوله الخطاب التربوي في هذا الكتاب.
فماذا يعني المنهج لغةً واصطلاحاً؟

الجزر اللغوي للكلمة هو : نَهَجَ - كَمَعَ - نَهَجًا، وَمَنْهَجًا (المصدر الميمي)،
والمنهج - لغةً - الطريق البين الواضح؛ يقال: نَهَجْتُ هذا الطريق، وتعني أمرين:
أولهما: أبنت معالم الطريق وأوضحتها، بوسائل مختلفة، والثاني: سلكتُ الطريق
وسرت في منعطفاته. ومغزى هذا الاشتراك في المعنى هو أن لفظ المنهج - لغةً -
يتسع لإطلاقه على عمليات تصميم المناهج وتخطيطها وتطويرها، وإعداد المواد
التعليمية، والوسائل المعينة على التعليم، وتهيئة ما يحتاج إليه الموقف التعليمي،
مثلاً يطلق على الأعمال التنفيذية لعملية: التدريس والتعلم وهما مضمون
مصطلح التعليم Instruction.

ومن ذات الجذر اللغوي جاءت كلمة "مِنْهَاج" وهي صيغة اسم الآلة من
الفعل، ومن دلالات هذه الصيغة أن المنهج ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة
يُتَذَرَعُ بها إلى غايات. والمنهَاج - في الدين الإسلامي - هو الطريق الجلي
الواضح، الذي لا لبس فيه، ولا إيهام؛ ففي التنزيل الحكيم ﴿...لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ
شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا...﴾^(٥١). ويقال في اللغة "نَهَجَ الثوبُ" (بكسر الهاء) بمعنى بلي،
ولكنه لم يتشقق، ونَهَجَ الجسمُ - من باب سمع - إذا ظهرت عليه علامات الضعف
والهزال.

(٥١) السورة (٥) المائدة: ٤٨.

واستنادًا إلى مقولة "ابن جني" أحد علماء اللغة الرواد: "الكلمات مُتصاقبة" (*) الحروف متقاربة المعاني، يمكن القول إن مناهج التعليم عرضة للبلى، وتقادم العهد؛ مما يفقدها الوظيفة، وذلك لعوامل مختلفة منها: التقدم العلمي؛ متمثلًا في استحداث معارف أو نظريات جديدة في العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، أو اكتشاف حقائق جديدة تخص البنية الذهنية للإنسان، أو ابتكار استراتيجيات، وأساليب تمّ تجربتها، وثبتت صلاحيتها - نسبيًا - في عمليات التعلم والتدريس.

وقد كثُر الجدل واحتدّ حول قضايا كثيرة تتعلق بالمنهج: ما ماهيته؟ وما مكوناته؟ وما الصلات الماثلة بين هذه المكونات؟ وما نوعية التفاعلات التي يفترض أن تحدث بين هذه المكونات؟

وسوف أقتصر هنا على معاونة القارئ على أن يتضح في ذهنه مفهوم المنهج من خلال بعض ما وضع له من تعريفات:

• عرّف المنهج بأنه "مجموع الخبرات التربوية - الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية - التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية" (٥٢).

وأرى أن مثل هذا التعريف يستخدم مفهوم المنهج بصورة واسعة؛ تجعل المفهوم معادلًا لمفهوم التربية؛ فالخبرات التربوية مصطلح يطلق على الخبرات التي تعرض للمتعلّم في الأسرة، وفي الشارع، وفي المدرسة، وفي النادي الرياضي، ومراكز الشباب المختلفة. أقول إن هذا التعريف يسوي بين الخبرات التربوية Educational Experiences، والخبرات التعليمية Learning Experiences. وهي الخبرات التي تنظم ويُعرض لها المتعلمون في المدارس، والفرق بينهما - فيما أرى - كبير.

(٥٠) صَقَب بكسر القاف صَقْبًا بفتحها تعني قُرْب ودنا، وصاقبه مُصَاقبة وصِقَابًا تعني قاربه وواجهه (المعجم الوسيط).

(٥٢) الدمرادش سرحان ومنير كامل. المناهج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٩، ص ٧.

وفي التعريف نص على تسييد ما يطلق عليه "الأهداف التربوية" وهي الصياغات اللفظية التي يضعها المسئولون عن التعليم في المستوى المركزي في كل مجتمع، وهي - فيما أرى - ليست إلا تعبيراً عن رغبات وأمال وتوقعات من وضعوها، - وهي في الأغلب الأعم - مجرد نوايا طيبة، أو رؤية خيرة لما يرجون أن يحدثه التعليم في المتعلمين وفي المجتمع.

وقد دلت بحوث عديدة - عربية وأجنبية - على أن المعلمين في تدريسهم لا يعيرون مثل هذا الأهداف اهتماماً، وإنما يعلمون وفقاً للطريقة التي علموا بها، أو وفقاً للطريقة التي نص عليها في الكتاب المقرر في المادة التي يدرسها المعلم. ويتحدث بعض التربويين عن الأهداف على أنها "خرافة تربوية"^(٥٣).

وقد كانت لي رؤية في موضوع أهداف مناهج التعليم عبرت عنها في أحد المؤتمرات السنوية للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، ولا زلت أتبناها حتى اليوم؛ وهي أن الأهداف التي توضع للمناهج في وثائق الجهاز المركزي المسئول عن التعليم أو في مراكز البحوث التربوية يجب أن ينظر إليها على أنها مجرد فروض نظرية Hypotheses نوظفها في واقع تعليمي معقد، لا يستطيع التنبؤ بمتغيراته إلا من خلال الاستغراق في المواقف التعليمية، التي تتألف - عادة - من: (أ) مادة تعلم (محتوى المنهج) ذات بنية خاصة. (ب) مجموعة من المتعلمين - يختلفون في قدراتهم الذهنية، وفي مستوى دافعتهم للتعلم، وفي قبلياتهم العرفانية (Metacognition)، (ج) معلمون: يختلفون في دوافعهم للعمل وفي درجة رضاهم عنه، وفي كفاءتهم الأكاديمية والمهنية مثلما يختلفون في الأساليب التي يستخدمونها في التدريس.

وهذه متغيرات ذات أثر كبير في الغاية العليا المتوخاة من التعليم. ولعلك توافقني على أن هذه المتغيرات لا يمكن أن يحيط بها من يضعون الأهداف - وإن كانوا من أولي العزم والمعرفة والخبرة - قبل أن يتم تشغيل المتغيرات الكبرى الثلاثة التي أشرت إليها في الفقرة السابقة.

(٥٣) آرثر كومز (ترجمة عبدالمجيد شريحة). خرافات في التربية. المعتقدات التي تعوق التقدم وبدائلها. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠.

وتأسيسًا على هذا، فإني أرى أن الأهداف التي توضع مقدمًا لمنهج التعليم ليست إلا فروضًا يمكن ألا تتحقق لاعتبارات كثيرة، ويمكن أن يتحقق بعضها، ولا يتحقق بعض آخر منها ويمكن أن يتحقق نقيضها. ويحدث هذا النقيض -مثلًا- في الحالات التي يكره فيها الطلاب اللغة العربية أو الرياضيات، ويعزفون عن تعلمها، وفي مثل حالات "التسرب" من مراحل التعليم، بسبب كراهية الطلاب للمناخ العام القائم في المدرسة أو المناخ السائد في تدريس مادة بعينها، أو في النظرة المتدنية لقيمة التعلم.

هذا، والقول بأن تؤخذ أهداف المناهج على أنها مجرد "فروض" يستلزم أن يكون المعلمون قادرين من خلال إعدادهم، وتدريبهم وجهدهم الذاتي بوصف أنهم مهنيون - على أن يصنعوا فروضًا بديلة - لما يستعصى تحقيقه من فروض، وضعت مسبقًا. وهذا مبحث آخر وسأعود إليه في الفصل الثالث بإذن الله^(*).

وثمة نمط آخر لتعريف المنهج؛ وفيه يستخدم المصطلح على أنه حصر للموضوعات التي يلزم تقديمها للطلاب في صف دراسي معين، وفي مادة دراسية بذاتها، ولا يعدو المنهج وفقًا لهذا النمط في تعريف المصطلح أن يكون قائمة بالموضوعات التي تدرس في كل مجال من مجالات المعرفة، توزع على الصفوف الدراسية في مرحلة ما من مراحل التعليم. وتعريف المنهج على هذا النحو يعادل مفهوم المنهج بمفهوم المقرر الدراسي Course of Study ويفتقد المفهوم في هذه الحالة التعرض للأهداف التي تعلم من أجلها المواد الدراسية، ويفترض في تعريف المنهج - وفقًا لهذا النمط - أن المعرفة مطلوبة لذاتها وفي ذاتها، وأن لها بنية واحدة مستقرة لا تتغير، وأن حقائقها ثابتة إلى الأبد، وكل هذه أمور منكورة، ومستنكرة في الفكر التربوي.

تعريف المؤلف للمنهج :

ويهمني الآن أن أعرض هنا تعريفي للمنهج. وهو تعريف حرصت على تطويره تباعًا، وفقًا لما تكشف عنه جهود التنظير، والممارسة، والبحث.

• المنهج مصطلح منسوج؛ يشير إلى مجموعة مشروعة وصادقة من

(*) انظر ص ص ١٧٣-١٧٦ في هذا الكتاب.

- المعتقدات، والقيم، والمعارف، والمهارات، وألوان التذوق، والاتجاهات.
 - ومن شأن هذه المجموعة المعقدة أن تدفع من يكتسبونها - بطريقة واعية أو غير واعية - إلى القيام بأنماط معينة في التفكير، وفي التواصل العقلي، وفي السلوك الفردي والمجتمعي ...
 - ويعهد المجتمع في إكساب هذه المجموعة المعقدة لأجياله الناشئة إلى مؤسسات ثقافية أيكولوجية (المدارس والجامعات)، حيث تضطلع مجموعات مختلفة من المهنيين الملتزمين (المعلمون وغيرهم) بتقديمها لفئات مختلفة من المتعلمين، وينجح المهنيون في تقديم هذه المجموعة المعقدة بدرجات مختلفة، من خلال استخدامهم لتنظيمات وطرق وأساليب ومواد تعليمية؛ تختار إثر تبصر جاد، وتتخذ في شأنها قرارات، يستأنس في صنعها بآراء ممثلين لمن لهم معرفة وخبرة كافية بالخصائص الثقافية والعقلية والوجدانية لمجموعات معينة من المتعلمين^(٥٤).
- هذا، ونود أن ندعوك لتأمل ما نزرعه لهذا التعريف من مزايا على التعريفات السائدة لمفهوم المنهج، وقد قدمنا لك أمثلة لها، ونوجز هذه المزايا فيما يلي:
- ١- أكد التعريف أن المنهج - في التحليل النهائي - ظاهرة معقدة تتألف من معتقدات وقيم ومهارات واتجاهات ، وألوان تذوق؛ أي أنه ليس المعارف المكتوبة التي نتحدث عنها بعض الوثائق، وإنما المعارف جزء في المنهج.

(٥٤) هذه صيغة معدلة لما انتهى إليه المؤلف في كتابات سابقة باللغتين: العربية والإنجليزية. ولمزيد من المتابعة، انظر ما يلي :

□ Abdel-Halim, Ahmed El-Mahdi. A New Perspective for Curriculum Objectives. A paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April, 4-8, 1977. ERIC, No. 137951.

□ أحمد المهدي عبد الحليم. نحو اتجاهات حديثة في سياسات التعليم العام وبرامجه ومناهجه. مجلة عالم الفكر. المجلد ١٩، العدد الثاني، ١٩٨٨.

□ عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ١٩٩٨، حيث اقتبس التعريف وتضمنياته في الصفحات: ٥٩-٦٠، ٢٥٢، ٢٧٥.

٢- ورد في التعريف وصف أهداف المنهج ومحتوياته - على سواء- بأنه يشترط فيها أن تكون "مشروعة"، بمعنى أنها معتقدات وقيم ومهارات.. إلخ، يسوغها الإطار الثقافي للمجتمع؛ لأنها ذات عائد مادي ومعنوي للأفراد والجماعات، فالعنصر الحاكم في مكونات المنهج - إذن - هو القيم الدينية والخلقية والاجتماعية. ووصف محتويات المنهج بضرورة الصدق يعني -مثلاً- ألا نعلم في مدارسنا نظريات علمية، عفى عليها البحث العلمي ونقضها، واستبدل بها غيرها، أي أن شرطاً من شروط اختيار محتويات المنهج وأساليب تقديمه هو "الحداثة" بمعنى أن نفرق بين محتويات "المتاحف" ومحتويات "المناهج" وبين "العلم" و "تاريخ العلم".

٣- في التعريف ما ينص على أن أهداف المنهج النهائية تتمثل فيما يتعلمه الطلاب من قيم ومهارات، وأساليب تفكير، وأنماط سلوك فردية ومجتمعية.

٤- في التعريف ما يشير إلى أن المنهج ليس مقصوراً على المناهج المقررة المعلنة، وإنما تشير كلمات "واعية وغير واعية" إلى صنف من المناهج يتحدث عنه على أنه "المناهج الخفية" أو "الضمنية" التي تنبثق في ثقافة المدرسة وفي الفصول الدراسية ممثلة في سلوك المعلمين والمديرين الذين يقلدهم المتعلمون ويحتذونهم، وفي التنظيمات الإدارية (جامعة ومستبدة في مقابل مرنة وديمقراطية) وفي نوعية العلاقات القائمة داخل الصف الدراسي وفي المدرسة جميعها (علاقات تشاور، وود واحترام للآخر، ومحاولة تنميته في مقابل الأوامر والتعليمات للآخرين وازدراءهم).

٥- حرصنا في التعريف على أن نجعل عملية التعليم (التدريس + التعلم) هي المحور الذي تدور حوله عمليات المنهج، وفيه بالتالي إشارة إلى أهمية الأدوار المهنية التي يقوم بها الخبراء المتخصصون في مجالات مثل علم نفس النمو وعلم نفس التعرف والخبراء في مادة التخصص ذاتها كاللغة والعلوم والاجتماعيات.

وهكذا - نرجو - أن نكون قد كشفنا عما بين سطور هذا التعريف، الذي نحمد الله على أن هياً له الذبوع والانتشار، وندعو الزملاء في المهنة إلى تأمله، ودعم ما يرون فيه من إيجابيات، واستكمال ما يستشعرون فيه من نواقص، وإعماله في مشروعات تطوير المناهج في البلاد العربية الإسلامية.

الفصل الثانى

الثقافة الإسلامية

«افتراضات . خصائص . تطبيقات»

الفصل الثاني

الثقافة الإسلامية

افتراضات - خصائص - تطبيقات

هذا الفصل هي تمحيص النظر في طبيعة الثقافة الإسلامية، وبيان كيف تختلف عن غيرها من الثقافات في نشأتها، وفي الافتراضات الأساسية التي تركز عليها، وفي الخصائص التي تميزها عما عداها. وفي سبيل تحقيق ذلك سوف نستهل الفصل بإيراد ثلاثة افتراضات، اشتقت مما عرضناه في الفصل الأول.

وظيفة

(١) الافتراض الأول :

مغزاه أن الدين بعامة - أو ما في معناه - هو رأس الثقافة، ويدعم هذا الافتراض انبثاق شعبة من شعب الأنثروبولوجيا لدراسة الظاهرة الدينية Anthropology of Religion .

(٢) الافتراض الثاني :

جوهره أن الثقافة ظاهرة "فطرية مكتسبة" أو "مكتسبة بالفطرة"، وأنها ذات بنيتين: سطحية ظاهرة، وباطنة مكنونة.

(٣) الافتراض الثالث :

مفاده أن ثمة فروقاً حادة بين مفاهيم: الدين والتدين، وعلوم الدين. ثم ننتقل من هذه الفروض إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: كيف يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية واحدة وموحدة للمسلمين في أنحاء العالم المتباعدة؟

وتأسيسًا على كل ما تقدم نعرض الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية؛ وهي أنها:

- ثقافة تركز على عقيدة قوامها الإيمان بأحدية الخالق - جلّ علاه - وأن كل مخلوقاته تعبدّه وتسبح بحمده.
 - ثقافة عالمية إنسانية؛ تؤمن بأن الإنسان أكرم خلق الله، ولذا استخلفه خالقه سبحانه في عمران الأرض؛ فهو إذن سيد في الكون وليس سيد الكون.
 - ثقافة كلية شاملة تلتحم فيها المبادئ العامة بالشرعية وأخلاقيات السلوك.
 - ثقافة عقلانية، تؤاخي بين الوحي الإلهي ومقتضيات العقل الجمعي، الذي هو ضروري لفهم الوحي.
 - ثقافة تؤمن بضرورة الشورى والمشاركة في شئون الحياة كافة؛ سواء أكان الشأن في مجال السياسة والحكم أم في مجال الفكر أم في مجال العمل، أم في مجال التعليم.
 - ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى؛ تكره الانكفاء على ذاتها، وترفض الذوبان في الآخر الثقافي، تؤثر الحوار، وتستتكر الصراع.
 - ثقافة تتشدّد تنمية رأس المال البشري، غاية التنمية ووسيلتها، ورأس المال المادي في آن واحد.
 - ثقافة "وسطية - عادلة" تتشدّد التوازن والاعتدال بين الدنيا والآخرة، وبين العقل والنقل، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين العقل والوجدان، وبين المسؤولية الفردية والمسؤولية الاجتماعية.
- وسوف نلتزم في نهاية الحديث عن كل واحدة من هذه الخصائص أن نوضح ما لها من تضمينات وتطبيقات في الحياة بعامة، وفي التنظير التربوي والممارسات التعليمية بخاصة. وفيما يلي نبسط ما أوجزناه.

افتراضات أساسية:

الافتراض الأول : الدين رأس الثقافة

أول هذه الافتراضات هو أن الدين - وما في معناه - هو رأس الثقافة، أو قل: إنه عقل أية ثقافة أو روحها؛ فكما يستحيل أن نتصور إنساناً سوياً بلا عقل، فإنه - فيما نرى - لا يمكن أن نتصور ثقافة بلا دين. ونقدم في تبرير هذا الافتراض الاعتبار التالية:

□ خطأ شائع وصواب ضائع :

شاع في الكتابات الغربية، ونقلت عنها الكتابات العربية فيما يتصل بالدلالة المعجمية للفظ "ثقافة" Culture أنها أخذت من كلمة لاتينية هي Cultura وتعني تنمية أو زراعة العقل^(١).

وهذا قول ليس دقيقاً؛ لأن الجذر اللغوي للكلمة في اللغة الإنجليزية هو Cult وهذا هو الجذر الأصل المأخوذ عن اللفظة اللاتينية Cultus وتعني "عبادة"، وفيما يلي ترجمة لما جاء عنها في أحد المعاجم الإنجليزية المعتمدة^(٢):

[Cult] اسم يدل على ما يلي:

- (١) نسق عبادة دينية، وخاصة ما يتعلق بشعائر تلك الديانة وطقوسها.
- (٢) إعجاب عظيم بشخص أو شيء أو فكرة؛ عبادة، وذكرت كلمتا Devotion و Homage على أنهما مرادفتان لكلمة Cult في تأدية هذا المعنى، [والكلمة الأولى devotion تعني: ولاء وجدانياً عميقاً ومستقراً، وتعني الثانية homage احتراماً عظيماً].
- (٣) جماعة من البشر يمارسون هذه العبادة.
- (٤) الموضوع الذي توجه إليه العبادة أو الإعجاب.

(١) انظر ص ٢٥ في هذا الكتاب.

(2) The World Book Dictionary. Chicago: World Book, Inc., 1992. P. 505.

(٥) أ - جماعة أو فئة من الناس تدل ممارساتها أو معتقداتها على تمايزها وانعزالها عن القيم والمعتقدات السائدة.

ب - الممارسات التي تتبعها فئة من الناس أو المعتقدات التي يؤمنون بها. والكلمة مأخوذة من اللاتينية Cultus وتعني عبادة.

نقلتُ إليك المعاني السابقة، لأدلك على أن الكلمة في اللغة اللاتينية أو في اللغة الإنجليزية محملة بمعانٍ وظلال دينية كثيفة، تسوغ افتراض أن الدين - أو ما في معنى الدين - هو روح الثقافة، وأن مستقر الثقافة ومستودعها هو نفوس البشر؛ وعقولهم ووجداناتهم، وأن الدين جوهرها وروحها لا ينفك عنها ولا تنفك عنه. وتدل المعاني التي وردت في المعجم على أن الثقافة مركوزة أولاً في نفوس الناس، وأن التعبير عما هو مختلج في نفوسهم يظهر في أعمالهم وأقوالهم ومنتجاتهم. وحديثنا حتى الآن ينصب على الدين بمعناه العام الذي يشمل الأديان السماوية جميعها - وخاتمها دين الإسلام - أو ما كان في معنى الدين من معتقدات وقيم تكبح جموح النفوس البشرية عن منازع تبدها، وتهديها إلى نهج يحفظ عليها توازنها واطمئنانها.

وأرجو لتبرير افتراض أن الدين هو "رأس الثقافة" وروحها أن تستحضر رؤية الشاعر والمفكر والناقد الإنجليزي الأشهر "ت.س. إليوت"، التي قدمناها لك، وخلاصتها أن الثقافة لا تنمو إلا بجانب دين، وأن الثقافة والدين وجهان لشيء واحد، وأن ثقافة أوروبا سوف تختفي إذا اختفى الإيمان المسيحي^(٣).

□ من المنظور الأنثروبولوجي

ومما يبرر افتراض أن الدين - بمعناه العام - هو رأس الثقافة وروحها انبثاق فرع خاص من الأنثروبولوجي لدراسة الظاهرة الدينية، عُرف باسم الأنثروبولوجيا الدينية Anthropology of Religion، وذلك على الرغم من عدم اتفاق علماء الأنثروبولوجي على تعريف الدين؛ حيث يرى بعضهم أنه "الإيمان

(٣) راجع ص ٤١-٤٢ في هذا الكتاب.

بالكائنات الروحية أو الكائنات المتجاوزة للطبيعة". ويذهب آخرون إلى تعريف الدين تعريفاً وظيفياً في ضوء الممارسات التي يقوم بها من ينتمون إلى الدين، وهذا مبحث مستقل. لن أحاول - هنا - الدخول فيه^(٤). وإن كنت سأقوم لاحقاً بمحاولة التمييز بين مفهوم "الدين" - الإسلام - ومفهوم "الدين" بالإسلام.

ونعود إلى آراء علماء الأنثروبولوجي لنرى ماذا فيها يمكن أن يسند افتراض أن الدين بمعناه العام هو لب الثقافة لنجد من يقول: إن الثقافات في التحليل النهائي ليست إلا أنساقاً موجهة بالقيم والمعتقدات، وأن القيم والمعتقدات هي التي تحدد حاجة الإنسان الثقافية إلى "العقلانية"، وإلى أن تزخر خبراته العاطفية بفيض كامل من المعاني، كما تحدد مدى ثراء خياله، وعمق ولانه لما يدين به^(٥).

وأحسب أن هذا الرأي يعني أن الثقافة يمكن أن ينظر إليها على أن لها بُنيَتين: بنية سطحية تتمثل فيما تفرزه الثقافة من منتجات مادية، تستخدم فيها أدوات العلم الطبيعي، ووسائل التقانة المادية، مثلما يتجلى فيها من منتجات التواصل بين الناس بفنون مختلفة وبوسائل متنوعة ألوانها. وتختلف الثقافات في هذه البنية السطحية اختلافات شتى.

وللثقافة أيضاً بنية عميقة تتمثل في المعتقدات والقيم المتصلة بالخلق والخالق والكون والإنسان وهي القيم التي تنشأ عنها دوافع تحفز الناس إلى المنجزات التي تمثلها البنية السطحية للثقافة. وتختلف الثقافات في المصادر الأساسية التي تؤصل هذه المعتقدات والقيم والنوازع في نفوس الناس، كما يختلفون في مضامينها، مما يترتب عليه تنوع المنتجات الثقافية، وإن تشابهت العمليات التي يقوم بها الناس في الثقافات المختلفة.

(٤) لمزيد من المعرفة في هذا الصدد، انظر: شارلوت سيمور - سميث، موسوعة علم الإنسان. ترجمة مجموعة من أساتذة الاجتماع، بإشراف محمد الجوهري. القاهرة: المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٨.

(5) Laszlo, E. The Systems View of the World. New York: George Braziller, 1972. p. 85.

إن هذا التصور للثقافة في بنية سطحية وبنية عميقة هو التصور الأحدث والأكثر قبولاً لبعض المكونات الأساسية في "مركب الثقافة" Cultural Complex، وخاصة اللغة؛ فهي في رأي كثير من المعنيين بدراساتها ذات بنية مزدوجة: سطحية ظاهرة: تمثلها الألفاظ والتراكيب والفقرات، سواء أكانت منطوقة / مسموعة أم مرئية/ مكتوبة، وبنية باطنة عميقة؛ تمثلها الأفكار والخواطر والأحاسيس التي تعتمل في نفس منشيء اللغة، وتختلج في وجدانه؛ فإن هو أراد أن يحررها من حيازته الباطنة وأن يُشارك فيها الآخرين، جسّمها في ألفاظ وتراكيب ونسجها في نمط لغوي؛ يتخذها وسيلة لخطاب الآخرين المنتمين إلى اللغة، الذين تتباين استجاباتهم لنصوص ما يوجه إليهم من خطاب لغوي ثقافي.

واتفاق علماء الأنثروبولوجي على أن الثقافة مركب معقد؛ يضم مكونات أو مفردات تتباين طبيعتها، وتختلف وظائفها بالنسبة للفرد والمجتمع يثير سؤالاً أساسياً هو:

ما العنصر أو العناصر التي توفر لهذه الظاهرة في الفرد وفي الجماعة: الاتساق، والاستمرار، والتطور؟ وفي الإجابة عن السؤال نقول:

توشك الكتابات الأنثروبولوجية التي أتاحت لنا قراءتها أن تجمع على أن العنصر المنظم للمركب الثقافي المعقد، هو نسق "التوجه القيمي Value-orientation System". ويوصف هذا التوجه بأنه نسق فرعي في كل ثقافة؛ تنظم فيه القيم والمعايير والرموز التي ترشد اختيارات الناس في الفكر النظري، وفي السلوك العملي في مجالات الحياة كافة، وأن هذا النسق القيمي لا يمكن تصوره مؤلفاً من عناصر عشوائية غير مترابطة؛ ولكنه يتسم في بنيته، وفي وظائفه بدرجة معينة من الاتساق. وفي ضوء هذا قيل: "إن النسق القيمي يمثل نمطاً من أنماط الثقافة، مختلفة أجزاءه، ولكنها تتربط فيما بينها؛ لتؤلف نسقاً للقيم، ونسقاً للعقائد وأنساقاً للتعبير الرمزي"^(٦).

(6) Parsons, Talcott and Shulls, Edward A. Toward A General Theory of Action. New York: Harper and Row, Publishers, 1962, p. 55.

وهكذا يمكن أن نمضي إلى الحديث عن الثقافة الإسلامية معتمدين على سلامة وصحة الافتراض القائل بأن الدين رأس الثقافة، ويمكن القول إن الثقافة الإسلامية ظاهرة انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، أُوحي به إلى رسول أمين، أبلغ الرسالة التي كُلف بها، وأن سنة الرسول ﷺ ثمرة ناضجة للتوجيه القرآني، وانه ما نطق أو فعل عن هوى في نفسه، وإنما كانت السُنَّة وحيًا يُوحى به - قولية كانت هذه السنة أو فعلية - أريد بها التشريع.

الافتراض الثاني: «الثقافة ظاهرة.. فطرية - مكتسبة»:

يعتمد التنظير في مجال الثقافة، وفي دراسة الممارسات الاجتماعية التي تتألف منها في الفكر الغربي على مقولات مفادها: أن الثقافة ظاهرة مكتسبة، وأنها صناعة بشرية، وأن الإنسان الفرد مُنتَج ثقافي، تصنعه الثقافة التي يُنشأ فيها، وأن البحث الثقافي يجب أن يسلك فيه منهج "البحث العلمي" الذي يتبع في البحوث الطبيعية مستهدفًا: وصف الظواهر، وتفسيرها، والتنبؤ بها، وأخيرًا ضبط هذه الظواهر والتحكم فيها.

وتختلف نشأة الثقافة في المنظور الإسلامي عنها في المنظور الغربي؛ وذلك على الوجه التالي:

● لولا الفطرة ما كانت الثقافة:

إن القول بأن الثقافة ظاهرة إنسانية مكتسبة يعني إنكار أثر الفطرة في الشأن الإنساني كله. وأقصد بالفطرة هنا الحال التي يكون عليها كل إنسان حال ولادته. والفطرة في اصطلاح الفلاسفة استعداد لإصابة الحكم، والتمييز بين الحق والباطل. وهي المرادة بما جاء في التنزيل الحكيم ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾^(٧).

(٧) السورة (٣٠) الروم : ٣٠.

والفطرة التي أودعها الله في جنس الإنسان ميزته عن سائر مخلوقات الله؛ إذ غُرِست فيه استعدادات أو قابليات بدنية وعقلية واجتماعية، جعلته مؤهلاً لأن يكون خليفة الله في إعمار الكون، والوفاء بعهد الأمانة التي حُمِّلَهَا، بعد أن عُرِضت على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها، وأشفقن منها وحملها الإنسان ... وكان من أبرز القابليات البدنية في الإنسان قامة الإنسان المعتدلة، وهيكل بنيته الذي هياً له مجالات فسيحة في الإدراك الحسي من خلال ما رُكِب فيه من حواس، وكان من تمام خلق الإنسان "بنانه" وهي أصابع اليد أو أطرافها التي تحدى بها القرآن الكريم من ينكرون البعث ﴿أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَلَّنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ﴾^(٨). وذكرُ البنان في هذا الموقف إيراداً للوظائف الكثيرة والمتنوعة التي يؤديها البنان للإنسان في الحياة، وتميز كل إنسان ببصمة تميزه عن أي فرد آخر.

وميزت فطرة الله الإنسان بقابليات عقلية جعلته قادراً على التصور الذهني والنهوض بعمليات عقلية فريدة كالوعي بالذات، والتفكير والتفسير والتأويل والنقد - للذات وللآخرين - والتخيل والتذكر والتوقع والتخطيط واستشراف المستقبل، والتواصل مع الآخرين ونحوها ...

ولولا ما غرسه فطرة الله في الإنسان لما كان عالم الثقافة. فهل كان للإنسان أن يعقل دون أن يزود فطرياً بالمخ؟ وهل كان له أن يعبر دون اللسان أداة البيان؟ وهل كان له أن يصنع علماً أو أدباً أو فناً أو اختراعاً لو أن فطرة الله - جلّت قدرته - لم تهيئه للإنتاج الثقافي وللتلقي الثقافي؟ ولذا فإني أقول إن الثقافة ليست اكتساباً محضاً من المجتمع، ولكنها موصولة اتصالاً عضوياً بالفطرة، فلولا الفطرة التي فطر الله الإنسان عليها ما كانت للإنسان ثقافة.

والقول بأثر الفطرة في الثقافة يعني أن نعمة الفطرة هي أساس الثقافة، وأنها نخطئ خطأ بالغاً حين نقول إن الثقافة مكتسب محض ولا شيء قبله ولا شيء بعده.

(٨) السورة (٧٥) القيامة : ٣-٤.

• الدراسات اللغوية الحديثة:

وأحسب أن الرؤية العلمية الراهنة تدعم هذا القول بشدة. ويكفي أن أشير في هذا الصدد إلى ما يقال - الآن - عن "اللغة" وهي أحد المكونات الأساسية في ظاهرة الثقافة؛ فقد شاع القول بأن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ وبذلت جهود جادة ضد هذه المقولة، فقد حرص أحد علماء اللغة المرموقين على أن يجعل عنوان أحد كتبه: "غريزة اللغة : العلم الجديد للغة والعقل"^(٩).

وتدور فصول الكتاب حول كيف يبدع العقل اللغة. وأنقل لك هنا بعض ما جاء في هذا الكتاب مما يناقض مقولة: "إن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة".

قال "بنكر" إن التفكير في اللغة على أنها غريزة يقلب الحكمة الشائعة، والتي يتم تداولها في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي أن اللغة ظاهرة ثقافية مكتسبة؛ إن اللغة ليست اختراعاً ثقافياً؛ إلا إذا قلنا إن اعتدال قامة الإنسان التي تمكنه من الوقوف والمشى اختراع ثقافي... ويرى "بنكر" أن اللغة في الإنسان مدفوعة بغريزة اللغة؛ مثلما تفعل العصافير حين تغرد، ومثلما تبني العناكب بيوتها بما هو مغروس فيها.

واستشهد "بنكر" في دعم وجهة نظره بالدراسات التي قام بها أبرز علماء اللغة المعاصرين - ناعوم تشومسكي - حين لفت الأنظار بشدة إلى حقيقتين مهمتين: الحقيقة الأولى هي قدرة الصغار والكبار على أن ينطقوا وأن يفهموا جملاً مترابطة ذات معنى. وأن هذه الجمل تظهر لأول مرة. أي أن اللغة ليست رصيذاً متراكماً من الاستجابات لمثيرات بيئية على نحو ما قالت به "النظرية السلوكية" القديمة مع واطسن أو "السلوكية الحديثة" مع "سكنر".

(9) Pinker, Steven. The Language Instinct. The New Science of Language and Mind. London: Allen Lane, The Penguin Press, 1994.

* عرب هذا الكتاب؛ انظر: حمزة بن قبلان المزيني (مُعرَّباً) الغريزة اللغوية. كيف يبدع العقل اللغة. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار المريخ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م. وقد أثرت الرجوع إلى الأصل الإنجليزي.

وفي تفسير هذه الظاهرة يرى تشومسكي - فيما نقل عنه "بنكر" - أن عقل الإنسان مزود - بالفطرة - ببرنامج يمكن أن يبني من خلاله عددًا غير متناه من الجمل مما يمكن أن يسمى "النحو" العقلي.

والحقيقة الثانية هي أن الأطفال تتصاعد قدرتهم على إنتاج وفهم هذه الجمل بصورة سريعة، ودون أن يتعرضوا لتعليم مقنن.

ويستنتج "تشومسكي" من هذه الحقيقة أن الإنسان مزود - بالفطرة - بخطة مغروسة في تركيبه الحيوي؛ من شأنها أن تجعله قادرًا على إنتاج اللغة وتلقيها^(١٠).

ونحن نرى فيما قيل هنا عن اللغة ما يدعم افتراضنا أن الثقافة ليست ظاهرة مكتسبة بإطلاق؛ وإنما هي مكتسبة بما أودعته الفطرة التي فطر الله الجنس البشري عليها. ولذا فإن الدقة والأمانة يقتضيان وصف الثقافة بأنها "مكتسبة بالفطرة".

الافتراض الثالث:

وهذا الافتراض يتكامل مع الافتراضيين السابقين؛ فإذا كنا قد عرضنا في الافتراض الأول أن "الدين" - بوجه عام - هو رأس الثقافة أو روحها؛ وفي الافتراض الثاني أن الثقافة ظاهرة "فطرية - مكتسبة" فإن هذا الافتراض يكمل سابقيه وينصب على أن محور "الثقافة الإسلامية" في نشأتها وفي تطورها - عبر العصور - هو "الإسلام" "الدين"، الذي جاء عنه في القرآن الكريم قول الله تعالى: ﴿إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ وَمَا اخْتَلَفَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ إِلَّا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَمَنْ يَكْفُرْ بِآيَاتِ اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾^(١١).

ويهمنا في بداية توضيح متضمنات هذا الافتراض أن نفرق بين ثلاثة مفاهيم: (أ) الدين (الإسلام). (ب) الدين بالإسلام. (ج) الثقافة الإسلامية. ويدعونا إلى ضرورة التمييز بين هذه المفاهيم ما نلاحظه من الخلط والالتباس

(10) Ibid., Chapter I, pp. 15-24.

(١١) السورة (٣) آل عمران: ١٩.

بينها في الأحاديث والكتابات. وما يترتب على هذا الخلط من جدل يحتد في أحيان كثيرة دون الوصول إلى ما يشبه حسماً في أمور تتصل بعلاقة الدين بالحياة، وعلاقة المتدينين بالدين.

□ مفهوم الدين:

الدين - لغة - هو الحال التي يخضع لها الإنسان، ويقال في هذا المعنى: هذا دينه ودينه، وجاء اللفظ في القرآن الكريم في تراكيب مختلفة؛ يتبين فيها معنى اللفظ من خلال السياق؛ فالدين يعني الحساب والجزاء في قوله تعالى: ﴿مَالِكِ يَوْمَ الدِّينِ﴾^(١٢). ويعني الطاعة والخضوع في قول الحق: ﴿وَإِذَا غَشِيَهُمْ مَوَاجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوْا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ﴾^(١٣). ويعني الطريق الذي يألفه المرء ﴿لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾^(١٤). كما يعني الحكم الذي تجب طاعته في مثل شأن الزاني والزانية في قول الله تعالى وتبارك ﴿...وَلَا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ...﴾^(١٥).

وجاء اللفظ في التنزيل الحكيم للدلالة على دين الإسلام، دين الحق واجب الاتباع؛ الذي أنزل على محمد رسول الله ﷺ، وذلك في قوله جلّ شأنه: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ﴾^(١٦). وهو الدين الذي أعلن تمامه واكتماله فيما نزل على الرسول ﷺ، وهو واقف بعرفة في حجة الوداع، يوم الجمعة التاسع من ذي الحجة سنة عشر من الهجرة، وجاء في التنزيل الحكيم: ﴿...الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتِمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا...﴾^(١٧).

(١٢) السورة (١) الفاتحة : ٤.

(١٣) السورة (٣١) لقمان : ٣٢.

(١٤) السورة (١٠٩) الكافرون : ٦.

(١٥) السورة (٢٤) النور : ٢.

(١٦) السورة (٣) آل عمران : ٨٥.

(١٧) السورة (٥) المائدة : ٣.

الإسلام (الدين):

الإسلام خطاب رباني مقدس، وهو خاتم الأديان السماوية أوحى به الله إلى نبيه المصطفى محمد ﷺ، وأمره بإبلاغه للناس أجمعين ﴿يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ﴾ (١٨).

وينصب خطاب الإسلام على حركة الوجود الطبيعي، والوجود الاجتماعي، والصلوات الوثقى بينهما، كما ينصب على دور الإنسان في الحياة، بوصفه أكرم مخلوقات الله، والمستخلف عنه سبحانه في عمران الأرض، والمسخر له - بسلطان الله - ما في السماء والأرض.

وخطاب الإسلام هو جملة ما جاء في القرآن الكريم، وما أوحى إلى الرسول ﷺ لينطق به، بياناً وأمرًا ونهيًا، أو ليستنه فعلاً، أو ليقضي به حكماً، سواء أكان هذا قضاء في أمور الناس، وهو "الشرعة"، أو قضاء في أخلاقهم، وهو "الآداب" أو قضاء في إسلام القلب واللسان والجوارح لله، وهو العبادات.

والخضوع لما جاء به الإسلام ليس خضوع قهر أو إكراه، وإنما هو الخضوع عن طريق الحجة والبرهان والدلالة، والتمييز العقلي بين الهدى والضلال، والحق والباطل والغي والرشد ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا﴾ (١٩).

هذا هو الإسلام: دين جاء به كتاب شامل مستوعب لأمر الدين والدنيا والآخرة يقرأ ليفهم، يتعبد بتلاوته، وسنة نبوية قطعية الثبوت وقطعية الدلالة؛ تفصل ما أجمل في القرآن، أو تسن سنة في شأن حيوي من شئون البشر. لا ينطق صاحبها عن هوى؛ وإنما حديثه وحي يوحى، وطاعته واجبة ﴿مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا﴾ (٢٠).

(١٨) السورة (٥) المائدة : ٦٧.

(١٩) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.

(٢٠) السورة (٤) النساء : ٨٠.

وهو خطاب رباني، موجه إلى عقول قادرة على الفهم والتذكر والتفكير والمقارنة، وتجاوز الزمان والمكان، مدعوة إلى النظر في أنفسها، وفي الآفاق، مطالبة أن تختار بمحض إرادتها الحرة، بين الهدى والضلال، وأن تتحمل مسئولية اختيارها ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ﴾ (٢١).

والإسلام - على الوجه الذي قدمناه هنا - هو التصميم الإلهي الأمثل، هو ما رسمه خالق الكون لمخلوقاته، وهو - جلّ جلاله - عليم بطبيعتها، وخبير بالنوازع التي ركبت في كل منها. إنه تصورٌ مثالي، وضع معايير وسنناً لحركة الحياة التي خلقها خالق الكون، بما هو قيوم عليها في النشأة والسيرورة والصيرورة، ولا تبديل لسنته في الوجود الطبيعي أو الوجود الاجتماعي إلا بسلطانه - جلّ علاه - . وأكتفي بهذا القدر من التوضيح لمفهوم الدين ، ونتحول الآن لمفهوم التدين .

□ مفهوم التدين:

يُقال دان بالإسلام، وتدينٌ بالإسلام أي اتخذته ديناً.. ويقول العرب: "التدين اعتقاد بالجنان، وإقرار باللسان ، وعمل بالأركان". فهو إذن من أعمال الإنسان؛ إنه فعل بشري، تصدق عليه المراوحة بين الكمال والنقصان، والتحول والتغير، وهما من أخص سمات الإنسان في كل مكان وزمان.

التدين: قراءات إنسانية للنص الإلهي الأقدس، المسطور في القرآن والمنثور في كتاب الكون، تنشأ عنها استجابات، تتفاوت في قربها أو بعدها، وفي مدى انطباقها أو انحرافها عن الأحكام والقواعد والخطوط المكونة لبنية النص الإلهي وروحه، كما أراده منشئ الخطاب، جلّ علاه، وكما أبلغه رسوله ومصطفاه ﷺ. وينطبق هذا القول على تدين الأفراد والجماعات والأمة.

(٢١) السورة (١٠) يونس : ١٠٨.

التدين - كما قلت - تطبيق لتعاليم الإسلام في واقع الحياة المعيش، وهو تطبيق إنساني لا ملائكي، ينهض به الإنسان الذي وصفه خالقه - سبحانه - بأنه ظلم جهول، ولا يصدق على أبناء جنسه أنهم ﴿.. مَلَائِكَةٌ غِلَاطٌ شِدَادٌ لَا يَغْصُونَ اللَّهُ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾^(٢٢).

الدين - في ذاته ولذاته - أمرٌ مقدس، لا ينفك عنه الكمال ولا تزول عنه القداسة، والتدين فعل بشري، متغير، ونسبي؛ بما في طبيعة الإنسان من قابليات للتغير في بنيته البدنية والذهنية بمرور الزمان.

ومن الخطأ أن ينسب الدين للإنسان؛ والصواب أن ينسب للديان؛ فلا يتحدث عن إسلام أبي ذر الغفاري أو إسلام ابن سينا، أو الغزالي، أو إسلام الشيعة وإسلام السنة أو إسلام الظاهرية^(٢٣)؛ لأن الإسلام كلٌ موحد، لا تنوع في أصله، ولا اختلاف بين وحدة خطابه، وقد تَمَّ واكتمل بنص القرآن، وإنما يصدق التنوع، على "التدين" بمعنى الرؤية البشرية التي يراها أتباع الدين بعيون عقولهم، لمجمل نصوص (Texts) الدين؛ ومن خلال عدسات بصائرهم.

وأرى أن التفرقة بين "الدين" و "التدين" سوف تبقى على قداسة الدين سامية متعالية؛ تشرب إليها عقول من ينتمون إلى الإسلام، وتهفو إليها قلوبهم؛ فهي - والله أعلم - المثل الأسمى الذي لم يتحقق كاملاً غير منقوص، ونقياً غير مشوب في أي عصر من عصور الإسلام، سواء في عصر الرسالة الخالدة، أو في عصر الخلافة الراشدة، وفي ما تلاهما من عصور. وبهذا يبقى الدين خالصاً لله جلّ علاه. وأحسب أن تمييز "التدين" عن "الدين" من شأنه أن يبطل إدعاء أي فرد، أو أية جماعة أن تدينه أو تدينها بالإسلام هو دين "الإسلام" وبهذا تستقر زائنات أعمال المسلمين، وشائنات سلوكهم منسوبة إليهم؛ لا إلى الإسلام، ويمكن أن تُقيم إجابيات التدين وسلبياته - على سواء - في ضوء المعايير الكلية التي تتغياها مقاصد الإسلام الكلية، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون.

(٢٢) السورة (٦٦) التحريم : ٦.

(٢٣) محمد خاتمي. الدين والدولة (تقديم محمد كمال إمام). القاهرة: الدار العالمية للكتب والنشر، ١٩٩٨، ص ١٧.

مفهوم علوم الدين :

بقي أن أقول إن ثمة مفهوماً آخر يلتبس مع مفهومي الدين والتدين. وهو مفهوم "علوم الدين". وتجدر الإشارة هنا إلى ما قال أستاذنا "زكي نجيب محمود" - يرحمه الله^(٢٤) - حيث يرى أن علوم الدين ليست هي الدين، بدليل أن الدين الإسلامي قام، وتدين به أناس كثيرون قبل أن تتشكل علوم الدين، وباستقصاء نشأة هذه المفاهيم يجئ "الدين" أولاً، و"التدين" ثانياً، و"علوم الدين" ثالثاً.

ويصدق هذا على الفرق بين اللغة وعلوم اللغة، فقد قامت اللغة العربية وأدت وظائفها قبل أن تقوم علوم اللغة بفترة طويلة، والأمثلة على أن حقائق الواقع الطبيعي والاجتماعي ليست هي العلم، وإنما هي ما يقام عليه العلم كثيرة، يمكن القارئ أن يعددها، ولأستاذنا الدكتور "زكي"، نظرة ميز فيها بين العلم في مجالات الطبيعة، والعلم في المجالات الإنسانية والاجتماعية - وبينها علوم الدين - ونؤثر تأجيل توضيح ما لنا من وجهة نظر في هذه التفرقة لمكان آخر في هذا الكتاب.

وأكتفي هنا بتأكيد أنه ليس ضرورياً أن يكون عالم الدين متديناً بالدين الذي توفر على دراسته؛ فبعض المستشرقين - من غير المسلمين - لهم دراية كبيرة ببعض علوم الدين^(٢٥)، كما أنه ليس ضرورياً أن يكون كل مسلم متفقاً في الدين، ويكفي أن يكون المسلم متفقاً في أمور دينه بصورة تكبحه عن الضلال، وتعصمه من الزلل. وعليه أن يستشير أهل الذكر في أمور دينه إن أبهم عليه أمرٌ فيه.

(٢٤) زكي نجيب محمود. قيم من التراث. القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٩٨٩، ص ص ١٤٣-١٥٣.

(٢٥) انظر: محمد سليم العوا. "مناهج المستشرقين في الدراسات العربية والإسلامية". رسالة الخليج العربي. السنة الخامسة، العدد ١٥، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م. حيث عرض كتاباً يحمل ذات عنوان مقاله، صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب التربية العربي لدول الخليج في ذات التاريخ.

□ الثقافة الإسلامية :

أحسب أن ما قدمنا عن "الدين" : "الإسلام" و"التدين" بالإسلام من منظور إسلامي سوف ييسر لنا أن نقول كلمات عن الثقافة الإسلامية؛ لنذكر ما بينها وغيرها من الثقافات من تباين. ولنذكر - في الوقت ذاته - الأقدار المشتركة بينها وبين ثقافات الشعوب الأخرى. ثم نشرع في تحديد الخصائص الأساسية لهذه الثقافة التي يراد لها أن تكون محورًا تدور حوله مناهج التعليم في البلاد العربية الإسلامية.

قلنا قبلاً إن الثقافة الإسلامية ثقافة "معيارية" أي أن مفهوم الثقافة في المنظور الإسلامي ليس مجرد مفهوم للوصف، أو للوصف والتحليل؛ وإنما هو مفهوم "معياري" أي أنه يستند إلى "أوزان" مرجعية عليا، أثرت في نشأة الثقافة الإسلامية، وهي مؤثرة - دائماً - في حركتها، وأوجه تطورها وضوابط الحكم عليها. وكيف كان ذلك؟

نشأة ثقافة الإسلام:

جاء الإسلام - خاتم الأديان السماوية - في القرن السابع الميلادي، بعد اليهودية والنصرانية، وانتشر في الجزيرة العربية، ثم تجاوزها عبر العصور إلى معظم أقطار المعمورة، ولم يكن ظهور الإسلام عبثاً، وإنما جاء مصداقاً لما ورد في التوراة والإنجيل، ودالاً على ما حُرِّفَ فيهما قصداً ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (٢٦).

وقد سبقت الإسلام ثقافات: الفرعونية، واليونانية، والرومانية، والفارسية، وتعددت الرؤى الثقافية التي سبقت الثقافة الإسلامية: ففي اليونانية تعددت الآلهة، وفي الرومان كانت الإنجازات الثقافية قلاعاً وحصوناً ومنشآت، وفي الفارسية كان إيوان كسرى، وجميعها كانت معنية بالجانب المادي والعمارة المادية.

(٢٦) السورة (٢) البقرة : ٦٢.

وجاء الإسلام ليحرر الناس من عبادة طغاة البشر، ومن عبادة الأوثان إلى عبادة إله واحد، ليس كمثله شيء، وليس له كفؤ ولا شريك له، وهو السميع البصير؛ يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور.

دين ثوري شامل؛ مركز اهتمامه هو الإنسان في علاقته مع ربه - عالم الغيب والشهادة - وفي صلاته ببني جنسه بوصفهم مستخلفين في مناحي الحياة المختلفة، وفي علاقته بالسنن الطبيعية التي تكتنفه. جاء للقضاء على ثنائيات شاعت في الثقافات التي سبقت ظهوره والتي واكبته، تعوق الإنسان عن أداء دوره في الحياة، وتعوق حركة البشرية نحو التسامي، فأخى في اتساق معجز بين الدين والدولة، وبين العقل والنقل، وبين الحياة الأولى والحياة الآخرة، وبين الفردية والاجتماعية، وبين الفكر النظري والممارسة العملية، ورفع عن بني الإنسان كثيرًا من مظاهر الإصر، والأغلال التي كانت في أعناقهم في الحضارات التي سبقت الإسلام.

ونشأت الثقافة الإسلامية إفرازًا طبيعيًا لأساسيات هذا الدين، فكان المحضن الذي غذّاها ورعاها، والحصن الذي جلاّها ونمّاها، وأشاعها في العالمين. ولذا، فإنه يمكن القول إن ظاهرة الثقافة الإسلامية، ظاهرة فريدة بين الثقافات؛ لأنها انبثقت من خلال نصوص كتاب مقدس، وسنة نبوية أوحى الله بها إلى رسوله. ولا تزال هذه الثقافة تعتمد - في المقام الأول - على ما تنص عليه أو توحى به - هذه النصوص.

وأحسب أن الثقافة الإسلامية لتفردها بهذا المصدر الإلهي في نشأتها، سوف تبقى ثقافة حية في قلوب المسلمين؛ وأن القوة والضعف اللذين يبدوان على مظاهرها - عبر أجيال الأمة - الإسلامية صفات تنسب إلى من ينتمون إلى هذه الثقافة لا إلى الثقافة ذاتها.

ويمثل الإسلام في العالم المعاصر أحد أكبر الأديان وأكثرها انتشارًا؛ فعدد المسلمين وصل إلى ما يقرب من بليون وربع بليون نسمة، وهم موزعون بين أجناس وقوميات وثقافات متعددة ومتنوعة تمتد من جنوبي الفلبين في آسيا إلى

نيجيريا في غرب أفريقيا. وأكبر المجموعات الإسلامية موجودة في أندونيسيا، وكذلك الدول العربية (أو منطقة الشرق الأوسط) ومنطقة شبه القارة الهندية، وجنوب شرقي آسيا، وأماكن كثيرة وواسعة في أفريقيا. ويشكل المسلمون أقليات ذات شأن في روسيا (الاتحاد السوفيتي السابق) وفي الصين وفي أمريكا الشمالية والجنوبية وفي أوروبا شرقاً وغرباً ووسطاً.

والسؤال الذي يطرأ على الذهن هو: هل يستساغ التحدث عن ثقافة إسلامية

واحدة وموحدة للمسلمين في هذه

الأجزاء المتباعدة الأجزاء؟

وفي الإجابة عن هذا السؤال أقول: إن من يؤمنون بدين الإسلام هم بحكم تعاليم دينهم - الإسلام - أكثر الناس قدرة على معاشة الثقافات الأخرى - على الوجه الذي سنوضحه هنا -؛ فهم في البلاد التي يكونون فيها أقلية بالنسبة لتعداد سكانها يمثلون ثقافة فرعية، تعي هويتها الدينية، وتحرص عليها، ولها حقوق تكفلها شرائع الأديان الكبرى، وتحميها القوانين والأعراف والمواثيق الدولية. وفي البلاد التي يكونون فيها أكثرية السكان يمثلون فيها الثقافة الأم، وتمثل الأقليات ثقافات فرعية يجب احترامها، والوفاء بحقوقها.

ذلك أن التعددية Pluralism أو التنوع Variety حقيقة ثابتة في الوجود الطبيعي؛ وتعني الاختلاف في أنواع الظواهر الكونية وهي واقع أرادته خالق الكون سبحانه، وهو العليم بما خلق، الخبير بهيئات خلقه ووظائفها.

وتتجلى هذه التعددية في ظاهرات التنوع في كل من الغلاف الصخري والمائي والنباتي والحيواني والجوي الذي يكتنف الوجود البشري، وكل هذا التنوع تجمعه وحدة شاملة تتسق فيها كل الظاهرات المتنوعة ولا تصادم أو تناقض إحداها الأخريات:

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ (٢٧).

وهي ذات الحقيقة التي دعا القرآن الكريم الناس إلى تأملها، في قول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيَضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ۝ (٢٨) ۝

والتنوع أو التعددية في نوع الإنسان - ذكر / أنثى -، واختلاف لغاته وألوانه آية من آيات الله، ونعمة من نعمه.

﴿ وَمِنَ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ ۝ (٢٩) ۝

وتعدد الثقافات لا يقتضي بالضرورة تنازعها أو تصادمها. ورؤية صدام الثقافات فكرة تتعارض جذرياً مع رؤية الإسلام لهذا التنوع، وما رسم له من غايات تتمثل في التعارف لا التناحر، والتعاون لا التناحر، والتناصر لا التخاذل.

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ۝ (٣٠) ۝

ونكتفي هنا بالقول إن التعددية الدينية لا تتنافى مع التعددية السياسية في أصول الفكر الإسلامي؛ ذلك أن التعددية الدينية تتعلق بثوابت يمكن الوفاء بحقوقها في ظل أي تنظيم سياسي؛ لأنها قضايا كلية ثابتة في جوهرها، وأعني بذلك العقيدة الإيمانية وشعائر الدين، وفروضة، وإقامة أركانه، أما التنظيم السياسي فهو من المصالح المتغيرة التي تعود في نشأتها وامتداداتها وتنظيماتها إلى ما يقرره العقل البشري الجمعي داخل كل ثقافة^(٣١). وينطبق هذا القول على الأقلية المسلمة التي

(٢٨) السورة (٣٥) فاطر : ٢٧-٢٨.

(٢٩) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.

(٣٠) السورة (٤٩) الحجرات : ١٣.

(٣١) محمد سليم العوا. التعددية السياسية من منظور إسلامي. مجلة منبر الحوار، السنة السادسة، العدد ٢٠، ١٤١١ هـ، ١٩٩١ م، ص ص ١٢٩-١٣٨.

تعيش في بلد تدين الغالبية العظمى من سكانه بالدين المسيحي أو الديانة البوذية مثلما ينطبق على الأقلية المسيحية أو اليهودية التي تعيش في بلد تدين الغالبية العظمى فيه بالدين الإسلامي.

وحان الوقت للحديث عن خصائص الثقافة الإسلامية. وأود قبل البدء في إيضاح هذه الخصائص أن أذكر القارئ بالتصور الذي طرحته قبلاً في هذا الفصل، وميزت فيه بين الدين والتدين، والتفرقة التي قدمتها سلفاً حول ضرورة التمييز بين الثقافة، والمظاهر الثقافية. وأحب أن أضيف هنا بإيجاز ما يلي:

- إن الخصائص التي سوف أذكرها للثقافة الإسلامية تمثل في مفرداتها ومجموعها التصميم المثالي الذي تطمح الثقافة الإسلامية إلى تحقيقه في الواقع الحي الذي تحياه المجتمعات الإسلامية. وفي عبارة أخرى أقول إن تطبيق هذا المثال الثقافي في المجتمعات المختلفة، ليس ضرورياً أن يكون منطبقاً - أكمل انطباق - على التصميم النظري الذي سوف أعرضه؛ ولكني أحسب أن هذا التصميم يمثل طموحاً ثقافياً تسعى المجتمعات الإسلامية إلى تطبيقاته؛ لأنه مستقر في أعماق قلوبها، وليس ضرورياً أن تنجح المجتمعات الإسلامية في تطبيقه كاملاً في هذا الجيل، ويكفي في إثبات حيوية هذا المثال وقوته أن أبناء الثقافة الإسلامية، يبذلون في سبيله جهوداً ملحوظة ، وبعض هذه المجتمعات - في سبيل تحقيق هذا المثال - يعاني كثيراً من ألوان القهر والظلم والتعذيب، وحين يستشعرون اليأس في تحقيق المعالم الأساسية في هذا المثال يضحون بأنفسهم كباراً وصغاراً رجالاً ونساءً، وأنتقل الآن إلى ما يعين الله عليه من بيان لخصائص الثقافة الإسلامية.

* * *

خصائص الثقافة الإسلامية

لهيئة

أود قبل بداية إيضاح بعض من أبرز خصائص الثقافة الإسلامية أن أؤكد على ما يلي:

- أننا سوف نعرض هذه الخصائص تحت عناوين رئيسية، نعرض في كل منها جوهر الخصيصة وتضميناتها ومقتضياتها في الحياة العامة بوجه عام، وفي مجالات التربية بوجه خاص، وعرض الخصائص مفرقة وموزعة على هذه العناوين إنما أردنا به تيسير عرضها، ولكنها في واقع الأمر تمثل كلاً متكاملًا، لا ينفك أحد أجزائه عن سائر الأجزاء.
- وأستأن في أن أذكر بأنني أعرض في هذه الخصائص التصميم الأمثل للثقافة الإسلامية، التصميم الذي يطمح المسلمون إلى تحقيقه، ويجاهدون في سبيل إنجازه، وإن لم يتح لهم النجاح فيه بشكل كامل؛ لاعتبارات داخلية، تخص نمط حياتهم المعاصر، وأخرى خارجية تتعلق بالقوى الأجنبية، دائبة السعي بشتى الطرق ومختلف الأساليب - لأن يجعلوا شعوب الأمة الإسلامية تابعة لدول الغرب "الأوروبي - الأمريكي" سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا وتقنيًا.
- وقد ألزمني سرد هذه الخصائص أن أعرضها في نموذج خطي رأسي؛ تتوالى فيه الخصائص، وأؤكد أن هذا النظام في العرض يجب ألا يوحي بأهمية إحدى الخصائص على ما عداها، وذلك فيما عدا الخصيصة الأولى (ثقافة إيمانية موحدة)؛ حيث اعتبرها الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها الخصائص التالية:

١ - ثقافة إيمانية موحدة (ركيزة كل الخصائص)

جوهر الثقافة الإسلامية هو أنها ثقافة إيمانية موحدة، ووصف إيمانية يعني أن من سمات المسلم الإيمان بالقلب والعقل، بأن الكون بما فيه ومن فيه مخلوق لله سبحانه وتعالى؛ خالق السموات والأرض وما بينهما، وفاطر كل مخلوق في الوجود الطبيعي وفي الوجود الاجتماعي على هيئة معينة، تؤدي وظائف في هذا الكون، جعلته متسقاً في حركته، موفياً بمتطلبات الحياة لكل مخلوقات الله. ووصف الثقافة بأنها موحدة يعني أن المسلم الحق يعتقد - بالقلب والعقل - أن خالق هذا الكون واحد أحد فرد صمد، لم يلد، ولم يولد، وليس له كفؤ، وليس كمثله شيء، وهو السميع البصير.

ولذا، فإن ركيزة خصائص الثقافة الإسلامية هي الإيمان بحقيقتين متلازمتين؛ لا تنفك إحداها عن الأخرى: حقيقة أحدية الألوهية، وحقيقة العبودية، وتعني الأولى تفرد الخالق جلّ علاه بالألوهية، وأن وجود الله سبحانه وتعالى وجود متميز عن وجود مخلوقاته جميعها، وتعني الثانية أن كل ما عدا الله عبيد لله جلّ علاه.

وتوحيد الألوهية كان هو الأساس في كل الديانات التي جاء بها - من قبل الإسلام - رسل اصطفاهم الله سبحانه لرسالاته؛ ففي التنزيل الحكيم: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ﴾^(٣٢).

﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَقَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾^(٣٣).

﴿وَإِلَى مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُمْ بَيِّنَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ﴾^(٣٤).

(٣٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٥.

(٣٣) السورة (٧) الأعراف : ٥٩.

(٣٤) السورة (٧) الأعراف : ٨٥.

﴿ فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي ﴾ (٣٥).

ويقص القرآن الكريم أن التوحيد كان ديانة إبراهيم عليه السلام، وأنه الدين الذي وصّى به إبراهيم وإسماعيل وإسحاق، وأن يعقوب بن إسحاق كان يدين بالتوحيد، ووصى به بنيه حال موته (٣٦).

واليهودية في حقيقتها دين توحيد جاء به موسى عليه السلام لبني إسرائيل؛ إلا أن بني إسرائيل من قبل موسى ومن بعده شوهوا هذا الدين، وحرفوا الكلم عن مواضعه، وافتروا على "إله إسرائيل"، فقالوا: إنهم أبناء الله وأحباؤه، كما قالوا: "إن عُزيرًا ابن الله".

وجاء عيسى عليه السلام بالمسيحية دين توحيد؛ ولكن انتهت عقائد بعض طوائف المسيحية إلى جعل التوحيد توحيدًا بين أقانيم ثلاثة: الأب والابن والروح القدس، وذلك على النحو الذي تنوعت فيه تصورات الكنائس المسيحية. وقد استنكر القرآن الكريم ما أدخل على الديانتين: اليهودية والمسيحية من تحريف:

﴿ وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ ﴾ (٣٧).

ونستطيع أن نخلص مما قدمنا هنا أن "التوحيد الكامل" هو الخصيصة الركيزة في خصائص الثقافة الإسلامية، وأنه إفراز لعقيدة دينية تمثل ركنًا من أركان الإسلام في ضرورة أن يشهد المسلم: "أن لا إله إلا الله وأن محمد رسول الله"، وأن يؤمن بالأنبياء والرسل السابقين وبكتبهم، وباليوم الآخر وبالبعث. والإيمان بأحدية الخالق - جلّ علاه - يعني تفرد صفاته سبحانه بمعنى أنه:

(٣٥) السورة (٢٠) طه : ١١-١٤.

(٣٦) راجع الآيات الكريمة في سورة (٢)، البقرة : ١٣٠-١٣٣.

(٣٧) السورة (٩) التوبة : ٣٠.

ليس كمثله شيء، وأنه خالق كل شيء، ﴿وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقْدَرَهُ تَقْدِيرًا﴾^(٣٨). وأنه سبحانه مالك كل شيء في السماوات والأرض وما بينهما ﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا﴾^(٣٩). وأنه سبحانه - قيوم على كل من خلق، وسائر ما خلق. وقوامته تتمثل في أنه الرازق لكل البشر الذين خلقهم، ولسائر أمم الحيوان والطيور مما خلق: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرِ اللَّهِ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ﴾^(٤٠).

﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا﴾^(٤١).

وتتمثل أيضًا فيما جاء في الحديث الشريف خاصًا بأنه لو اجتمع الناس جميعًا على أن يضرروا إنسانًا فلن يضرروه إلا بما كتب الله عليه، ولو اجتمع كل الناس على نفعه فلن ينفعوه إلا بما كتبه الله له.

إن عناية الدين الإسلامي بتأصيل وحدة الألوهية تعادل عنايته بتأصيل الإخاء الإنساني بين البشر جميعًا. وهذا ماثل بقوة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾^(٤٢).

ولنلاحظ هنا أن الحديث موجه إلى الناس لا إلى المؤمنين ولا إلى المسلمين، وإنما إلى كل البشر دونما تفرقة في الانتماء الديني.

وجدير بنا أن نتساءل عن تضمينات "أحدية الألوهية" ومقتضياتها في حياة البشر بعامة، وماذا لها من تطبيقات في تربية البشر سواء في الأسرة أو في مؤسسات التعليم، فنقول:

(٣٨) السورة (٢٥) الفرقان : ٢.

(٣٩) السورة (٥) المائدة : ١٧.

(٤٠) السورة (٣٥) فاطر : ٣.

(٤١) سورة (١١) هود : ٦.

(٤٢) سورة (٤) النساء : ١.

إن الإيمان بحقيقة أحدية الألوهية توأم لحقيقة أخرى هي أن العبودية لا تكون إلا لله وحده؛ فهي إذن تحرير للإنسان من الخضوع لغير الله. وهذا يعني أن حياة الإنسان مقدسة، لا يجوز لأحد أن يعتدي عليها، ففي التنزيل الحكيم:

﴿...أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾ (٤٣).

في هذه الآية الكريمة تأكيد واضح لحق المساواة الذي تتبارى المواثيق الوضعية في ترسيخه، إنه حق مقرر منذ أكثر من أربعة عشر قرناً، فالناس من منظور الثقافة الإسلامية خلقوا - أحراراً متساويين - لخالق واحد، ولا يجوز أن يعتدي عليهم أو يستعبدوا - بأية صورة من صور الاستعباد - بمعنى أنه لا يجوز أن تنقص حقوقهم الأساسية في الأمن النفسي والأمن الاقتصادي والاجتماعي جميعاً دون نظر إلى انتمائهم الديني أو العرقي أو النوعي أو الطائفي أو الطبقي.

وفي أقوال رسول الإسلام ما يؤكد هذا المعنى؛ لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها، ولا تمايز بين الأفراد في تطبيق الشريعة، كلهم سواسية: "ألا إن أضعفكم عندي القوي حتى آخذ الحق منه، وأقواكم عندي الضعيف حتى آخذ الحق له".

ومن شأن كفالة حق المساواة أن تفجر في الناس - جميعاً - طاقات هائلة، يجب أن يحافظ عليها، بالاستغلال الرشيد، وبالانتمية المطردة التي تنمي هذه الطاقات، وأن يحتفظ بها - أطول وقت ممكن.

هذا، ومما تضيفه عقيدة الإيمان الموحدة إلى شخصية الفرد تحريره من الخوف، ومن الانقياد لغير الله، ولغير ما يمليه شرع الله، وما اتفق عليه العقل الجمعي لجماعة المسلمين، ومن شأن هذا الإيمان أن يحفز الإنسان إلى السعي في الحياة معتصماً بالله سبحانه ليهديه إلى صراط مستقيم.

هذا، وخصيصة الألوهية الموحدة يمكن أن تنمي في عقول الأجيال الناشئة

في الأسرة وفي المدرسة وفي أجهزة الإعلام الجماهيري بوسائل شتى أذكر هنا بعض الأمثلة لها:

- أن ينص في الوثائق الأساسية المنظمة للمجتمعات الإسلامية على حرية الاعتقاد الديني، وحماية أصحاب الديانات المختلفة من أي قهر أو عسف أو إكراه تنفيذاً للنفي القرآني الواضح والأكيد في مثل قوله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ (٤٤).
- وقوله: ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ﴾ (٤٥).
- ﴿إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ﴾ (٤٦).
- أن تحرص الهيئات المسؤولة عن التعليم في إعداد المواد التعليمية على أن تصمم المواد وتحرر، بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمل في آيات الله في الكون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله في بنيتها وفي حركتها من أسرار تدل على وجود الله الواحد الأحد، المنزه عن الشريك أو المثل. وفي سائر المواد الدراسية والأنشطة (اللغات - العلوم - المواد الاجتماعية - الرحلات - والنشاط المدرسي). فرص يجب أن تنتهز لتحقيق هذه الغاية.
- وتحقيق هذه الغاية يستلزم أن يكون في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين مقرر أو أكثر يدرس للطلاب المعلمين لتعريفهم بخصائص الثقافة الإسلامية، يكون من بين أهدافه تنمية وعي المعلمين - في كافة التخصصات - بأهمية الثقافة الإسلامية في تنمية الذاتية الثقافية للأفراد وللجماعات والأمم، وخاصة في ضوء الأوضاع العالمية المعاصرة التي جيّشت فيها الولايات المتحدة الأمريكية وحلفاؤها من دول الغرب قواها السياسية والاقتصادية والإعلامية "لعولمة الثقافة الغربية" على حساب ثقافات الشعوب النامية، واختصت الثقافة الإسلامية بنصيب موفور من حملات

(٤٤) السورة (٢) البقرة : ٢٥٦.

(٤٥) السورة (١٨) الكهف : ٢٩.

(٤٦) السورة (٢٨) القصص : ٥٦.

الافتئات والافتراءات والتضليل والتشويه المتعمد للإسلام، واعتباره العدو الأخضر الذي يجب أن يُصارع ، بعد أن صرّح العدو الأحمر (الاتحاد السوفيتي السابق).

٢ - ثقافة « إنسانية عالمية »:

تكتسب الثقافة الإسلامية هذه السمة من الدين الإسلامي؛ المصدر الأصلي لهذه الثقافة؛ فالإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن بالإنسان، ويرى أنه أكرم مخلوقات الله، وأبرز مظاهر تكريمه هو عهد استخلاف الإنسان عن الله في عمران الحياة وتسييرها.

إن الإسلام "الدين" والإسلام "الثقافة" يؤمن أشد الإيمان وأعماقه بوحدة الإنسانية، في سائر البقاع ، ولنقرأ سوياً قول الله تعالى:

- ﴿ إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ ﴾^(٤٧).
- ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافَ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ ﴾^(٤٨).
- ﴿ قُلْ إِنَّمَا يُوْحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَهَلْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾^(٤٩).

وهكذا يجب أن يتأصل في عقول الناس أن الثقافة الإسلامية تؤمن بأن جميع البشر لا يخضعون إلا لعبادة إله واحد، وهو وحده الجدير بالعبادة، التي يرتد عائدها على العباد أنفسهم: اطمئننا، ونفعاً لمظاهر القلق، ومجانبة لحالات الإحباط واليأس. ﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ ﴾^(٥٠).

وترتد وحدة الأسرة الإنسانية - من المنظور الإسلامي - إلى وحدة الأصل؛ إذ أن الناس جميعاً أبناء آدم، وآدم من تراب؛ وكل البشر - أبناء آدم - خلقوا من

(٤٧) السورة (٢١) الأنبياء : ٩٢.

(٤٨) السورة (٣٠) الروم : ٢٢.

(٤٩) السورة (٢١) الأنبياء : ١٠٨.

(٥٠) السورة (٥١) الذاريات : ٥٦-٥٨.

طين واحد، ولكن بعض الأفراد والجماعات، وبعض الشعوب لا تؤمن بهذه الحقيقة أو تؤمن بها، وتعتمد نسيانها بصورة أزعجت شاعر المهجر الكبير إيليا أبو ماضي، فصاح صيحته العارمة في قصيدته الرائعة التي جعل عنوانها "الطين" وفيها يقول:

نسى الطين ساعة أنه طين حقير فصال تيرها وعربد
وكسا الخز جسمه فتباهى وحوى المال كيسه فتمرد
يا أخي لا تشح بوجهك عني ما أنا فحمة، ولا أنت فرقد

وليس في التراث الثقافي للإسلام "الدين" أية شائبة، أو نزعة للتطرف العنصري ضد أية ثقافة، على نحو ما تجلي في الفاشية والنازية الأوروبية في العقدين الرابع والخامس في القرن العشرين، أو مثلما حدث في التفرقة العنصرية التي مارسها ثقافة الرجل الأبيض في جنوب أفريقيا، أو مثل ما تمارسه دولة إسرائيل - الآن - في فلسطين، من جرائم عنصرية تمثلت في: استخدام أساليب الإبادة والقتل الجماعي، وتدمير المنشآت، وتلويث المقدسات الدينية وهدمها، واغتيال من يشتبه فيهم من الفلسطينيين، أو تعريضهم لأبشع أنواع العقاب، دون محاكمة عادلة، أو ترحيلهم من وطنهم.

ومما يؤكد أن الإسلام "ديناً وثقافة" قد احتفى بجنس الإنسان احتفاءً عظيماً؛ لمجرد أنه إنسان مستخلف عن خالقه، أن ننظر في عدد مرات تكرار كلمة "إنسان" - نكرة ومعرفة بـأل - في القرآن الكريم؛ لنجد أن مفرداتها ذكر (٦٥) مرة، وأن جمع الكلمة: (أناس - أناسي - الناس) قد جاء في القرآن الكريم (٢٤٥) مرة، أي أن جملة تكرارها - مفردة وجمعاً - وصل إلى (٣١٠) مرة.

وحين نقارن هذا التكرار بتكرار كلمة مسلم ومسلمة، ومثنى مُسلم، وجمع مسلم ومسلمة - نكرة ومعرفاً بـأل - نجد أن جملة تكرار هذه الكلمات جميعها في القرآن الكريم بلغ (٤٢) مرة... أليس في هذه المقارنة البسيطة ما يدل على تكريم ثقافة

الإسلام للإنسان في ذاته ولذاته؟ وأقول: بلى؛ ولكن أكثر الناس في محاولة "عولمة الثقافة" لا يفقهون، وإن فقهوا فهم لا يعملون، وفق ما يفقهون؛ وكأنهم صمّ بكم عمي؛ ختمت العنصرية على نفوسهم، وأعمى الحقد أبصارهم، وأزاغ بصائرهم.

أكرم الناس أتقاهم:

وثقافة الإسلام لم تترك الناس سدى دون معيار يقاس به تفاضلهم؛ ففي الوقت الذي يقر فيه الإسلام بأنه لا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لرجل على امرأة - يضع معياراً فارقاً لحسنات الناس من سيئاتهم، معياراً يعتمد عليه في الثواب والعقاب، وتتحدد به مسئولية الإنسان؛ وهذا المعيار هو قول الحق تبارك وتعالى: ﴿...إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾^(٥١) صدق الله العظيم.

ويحتاج هذا المعيار أن نجليه - قدر وسعنا - رغبة في أن نكون صائقين في أعماله، حينما نفاضل بين الناس - من منظور الثقافة الإسلامية، فنقول:

"أتقى" على وزن أفعل اسم تفضيل، والجذر اللغوي لكلمة "التقوى"^(*) ولاسم التفضيل هو: وَقَيْتُ الشَّيْءَ: إِذَا صَنَنْتَهُ، وَسَتَرْتَهُ، وَحَمَيْتَهُ مِنَ الْأَذَى أَوْ سَبَابِ التَّلَفِ. وَمِنْهُ الْوَقَايَةُ (بكسر الواو وفتحها وضمها). وَاتَّقَيْتُ بِالشَّيْءِ: جَعَلْتَهُ وَقَايَةً لَكَ مِنْ شَيْءٍ آخَرَ، وَاتَّقَى اللَّهَ: خَافَ عِقَابَهُ، وَتَجَنَّبَ مَا يَكْرَهُهُ سُبْحَانَهُ. وَالْمَصْدَرُ مِنْهُ تَقًى وَتَقِيَّةً. وَالاسْمُ التَّقْوَى: الْخَشْيَةُ وَالْخَوْفُ، وَتَقْوَى اللَّهَ: خَشْيَتُهُ وَامْتِنَالُ أَوَامِرِهِ، وَاجْتِنَابُ نَوَاهِيهِ. وَاللَّهُ - سُبْحَانَهُ - أَهْلُ التَّقْوَى، وَأَهْلُ الْمَغْفَرَةِ؛ بِمَعْنَى أَنَّهُ أَهْلُ لَأَنْ يُتَّقَى وَأَنْ يُخَافَ، وَقَالَ ابْنُ مَنْظُورٍ: التَّقَاةُ، وَالتَّقِيَّةُ، وَالتَّقْوَى. بِمَعْنَى وَاحِدٍ. وَنَتَسَاءَلُ:

ما التقوى التي يتفاضل بها الناس؟

ونجيب: إن الدلالات التي حددتها "العربية" لغة الثقافة "الإسلامية" ووعاؤها تشير إلى أن التقوى ليست - كما شاع في عقول بعض المسلمين - مجرد أداء

(٥١) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(*) راجع المعجم الوسيط، ولسان العرب.

الشعائر المفروضة على ما لها من أهمية قصوى في التدين، إن شعائر الدين: الصلاة والصوم والزكاة والحج لها من منظور الثقافة الإسلامية امتدادات في مجالات الحياة كلها، ولنأخذ مثلاً الصلاة، إنها ليست مجرد عمل الجوارح: في القيام والركوع والسجود، وتلاوة القرآن والتشهد؛ بل إن الصلاة الحقّة هي التي تنهى عن الفحشاء والمنكر: ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾ (٥٢).

والفحشاء هي كل قبيح شنيع من قول أو فعل، والمنكر: هو كل ما تحكم العقول الصحيحة بقبحه وما يقبحه الشرع أو يحرمه أو يكرهه. ومعنى أن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر هو أن المسلم حين يقيم الصلاة يكون في اتصال مع ربه، وعليه في هذا اللقاء أن يستحي في اتصاله بخالقه وهو غير متطهر من دنس الفحشاء والمنكر. وفي ذات المعنى جاء حديث الرسول ﷺ: "من صلى صلاة لم تنته عن الفحشاء والمنكر لم يزد بها من الله إلا بعداً" (٥٣).

ولذا نقول: إن الآية الكريمة والحديث الشريف يؤكدان أن أقدر الناس على الوفاء بأمانة التقوى هو الأقدر على النهوض بتبعية الأمانة كاملة، بأن يعرف مواضع المعروف ويلتزم بها دائماً، ومواضع المنكر أو المحظور فلا يقع فيها، وأن يكون هذا الصنيع عادة له.

ونخلص مما سبق إلى القول إن معيار التفاضل بين الناس هو أداء "الفرد لمسؤوليته" تجاه ربه، وتجاه ذاته، وتجاه أسرته، وتجاه العمل الذي نصب لأدائه، وتجاه وطنه، وتجاه أمته، وتجاه الإنسانية؛ هكذا في نظام دوري متواصل لا انفكاك لعرى حلقاته. ويبطل من هذا المنظور أن نفاضل بين الناس بميزان السلالة أو النسب أو النوع أو المكانة الاجتماعية، أو القدرة المالية، أو الذكاء، أو العلم، لأن الراجح في كل ميزان من تلك الموازين - التي ذكرنا - قد يرتد مرجوحاً لاعتبارات تتصل بما هيئ للناس من خبرات، وما ركب فيهم منذ ولادتهم من

(٥٢) السورة (٢٩) العنكبوت : ٤٥.

(٥٣) رواية جرير.

استعدادات ؛ فالعلم ليس مُرجحاً إلا إذا وُظف فيما ينفع الناس، والذكاء ليس مُرجحاً إلا إذا هدى من يحوزه إلى طريق الهدى والرشاد، واتضاع النسب ليس مرجوحاً إلا إذا قاد صاحبه إلى الفحشاء والمنكر. ويبقى القسطاس الذي لا يتخلف إنْ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ اتَّقَاكُمْ ... أقدركم على إنجاز ما وكل إليه المجتمع في مجالات الحياة كافة، وفقاً لما جاء به الشرع وسلم به العقل.

هذا، وتأسيس سمة "الإنسانية" من منظور إسلامي في نفوس الأجيال الناشئة يستلزم أن تحرص المؤسسات العاملة في مجال التنشئة الاجتماعية والتعليم على القيام بما يلي:

- أن يكون الكبار في المجتمع الإسلامي قدوة للصغار في تأكيد مبدأ المساواة بين الناس بالفعل لا بالقول، وبالسلوك العملي لا بالوعظ الشفوي، فلا يسخرون من الناس، ولا يحقرون من شأنهم.
- أن تحرص مؤسسات التعليم - وخاصة في مراحل الطفولة - على أن تصل أطفال المسلمين بالأطفال في المجتمعات الأخرى بوسائل شتى: حكاية القصص، وعرض الأفلام، والصور، ونحو ذلك.
- أن يتسم المناخ الثقافي في المدرسة وفي الفصول الدراسية بالمساواة بين المتعلمين، وفي علاقة المعلم بتلاميذه، وفي إتاحة فرص السؤال، وفرص التعبير الحر عن أفكارهم ؛ بصرف النظر عن مستويات أسرهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- أن يتقبل المعلمون والمعلمات المستوى الثقافي المتنوع لمن يفدون إلى مؤسسات التعليم، والتقبل لا يعني القبول، وإنما يعني احترام الواقع الثقافي للأطفال، ومحاولة ترفيقه ، بطريقة لا تشعر الصغار بالدونية، وتحفزهم إلى أن يحسنوا ذواتهم. وأقرب مثل يرد إلى الذهن - الآن - هو اختلاف اللهجات العامية التي يتحدثها الصغار عن اللغة الفصحى أو الفصيحة التي يراد تعلمها وتعليمها في المدارس. على المعلم أن يتقبلها وأن يحرص على ترفيقها إلى اللغة الفصيحة.

٣- ثقافة كُليّة :

من خصائص "الثقافة الإسلامية" أنها كل مركب تتناسج أجزاؤه في بنية ذهنية متسقة، وهذه البنية الذهنية المتسقة انعكاس طبيعي لكيونة المصدر الأصلي للثقافة وهو الإسلام "الدين".

فالإسلام دين كُليّ ؛ تلتحم فيه المبادئ العامة والعقيدة بالشرعية - العبادات والمعاملات - وبأخلاقيات السلوك الفردي والسلوك المجتمعي. وبين هذه الجزئيات صلات وتفاعلات، جعلت ثقافة الإسلام نمطاً من أنماط الحياة يتسم بالاتساق والانسجام، بصورة تكشف عن عظمة هذا الدين.

فلنتأمل سوياً قول الحق تبارك وتعالى :

﴿....أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (٥٤).

لقد درجنا في تعليم "علوم الدين" على أنها معارف مجزأة مفككة؛ فالعقائد شعبة تقف وحدها وتخصص لها "علم الكلام"، والشرعية لا تزال تدرس على أنها فقه العبادات وفقه المعاملات، وأصول الفقه مبحث مستقل. وأحسب - والله أعلم - أنه أكثر المباحث صلة بالجدل العقلي المطلوب لترسيخ الذاتية الثقافية للإسلام، لما أحدث فيه علماء أصول الفقه القدامى والمحدثون من امتدادات رأسية وأفقية ، وتنقيبات في عمق أغواره.

وأعتقد أن التفكك والتجزئة في درس "علوم الدين" أمر قصد به تيسير الفهم والإفهام الذي يفيد منه مريدو التخصص الدقيق في علوم الدين في مراحل الدراسات العليا. ولكنها قليلة الفائدة في التعريف بالثقافة الإسلامية؛ لأن الثقافة الإسلامية معنية بالكليات لا بالجزئيات، وبالمفاهيم الكبرى الجامعة الموحدة لروح الإسلام؛ والتي تمتد جذورها إلى كل ما جاء به الإسلام لهداية الناس في مجالات

(٥٤) السورة (٢) البقرة : ٨٥.

الحياة كافة، بوصفه ديناً ودولة، دنيا وآخرة، عقائد وشرائع، علوماً وثقافة، فناً وأدباً، نظاماً اجتماعية وسياسية وثقافية.

الثقافة الإسلامية - فيما أرى - مركب يستفاد في بنيته المعرفية، وفي توظيفها في حياة الناس بمقاصد الدين الإسلامي موزعة في قطاعات الحياة الإنسانية، موصول بعضها ببعض، بصورة تجلّى كلية "الدين" وكلية الثقافة المنبثقة عنه في كل مترابط.

وفي القرآن الكريم نصوص كثيرة اتسق فيها ما يتصل بالعقيدة، بما يتصل بالفكر السياسي، وبما يتصل بالمجتمع السياسي، والجهاد في سبيل الله بالمال وبالأنفس فلنقرأ سوياً قول الله تعالى :

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ تُوْمِنُونَ بِاللّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكَ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ يَغْفِرَ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلَكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ﴾^(٥٥).

وقد وصف المنهج الذي يبرز خصيصة كلية الثقافة الإسلامية بأنه المنهج الأكثر سداداً ودقة؛ حيث تدرس فيه قضايا المجتمع الإسلامي في إطار نظام يتكامل فيه ما يتصل بالدولة ونظام الحكم مع ما يتصل بمفردات العقيدة، ومبادئ الشريعة، في نسيج مندمج؛ لا تنفصل فيه اللحمة عن السداة، وتتصل فيه أوثق اتصال الأحكام والتشريعات التي تخص الفرد بما يخص الأسرة والجماعة والمجتمع^(٥٦).

ويُضرب مثل لإيضاح الكلية والتكامل في الثقافة الإسلامية بالطهارة التي لا تصح الصلاة بدونها، وذلك بتأكيد أن الطهارة الشرعية ليست قاصرة على جانب التعبد الخالص بالصلاة، وإنما هي مطلب شرعي يمتد إلى نظافة الملبس:

(٥٥) السورة (٦١) الصف: ١٠ - ١٢.

(٥٦) محمد مهدي شمس الدين. في الاجتماع السياسي الإسلامي بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص: ١٧ ، ٣٠.

﴿وَتِيَابِكَ فَطَهَّرَ وَالرُّجْزَ فَاهْجَزَ﴾^(٥٧)؛ والمأوى، والطعام والشراب، كما يمتد إلى نظافة الشارع، والتجمعات السكنية. وحماية كل هذه المواقع من التلوث، والمحافظة على سلامة البيئة، وصيانة المصادر الطبيعية من التلوث.

فالطهارة - إذن - ليست مقصورة على الطهارة للصلاة؛ وإنما هي قاعدة عامة مطلقة لجميع حالات المسلم؛ في انفراده وفي أسرته، وفي الحي الذي يعيش فيه والأحياء التي يعيش فيها آخرون؛ فالمسلم منهي عن التبول أو التغوط على شواطئ الأنهار، أو في مساقط الأشجار، أو المزارع المثمرة، أو في عرض الطريق، وأحسب أن مثل الأعمال التي نهى عنها الإسلام، وحذر من الوقوع فيها تدخل في إطار الفحشاء والمنكر؛ مما ينكره العقل، ويأباه الشرع، وقد توعده القرآن الكريم من يعملون الفاحشة، أو يحبون انتشارها في المجتمع المسلم بعذاب أليم: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾^(٥٨).

والإضافة الجديدة التي تستحق النظر والتأمل والنقد وصولاً إلى التأزر في تأكيد خصيصة كلية الثقافة الإسلامية ماثلة في تصور جديد جعل عنوانه "نحو تفعيل مقاصد الشريعة"^(٥٩).

وتتمثل هذه الإضافة في رؤية جديدة للقضايا الكلية التي كلف الله بها الإنسان بوصفه مستخلفاً عن الله في عمارة الكون، تلك الكليات التي تفرغ لها علماء أجلاء قدامى ومحدثون. وتم حصرها في حفظ: النفس والعقل والدين والنسل، والمال على النحو الذي قدمه "أبو حامد الغزالي" (٥٠٥ هـ) في كتابه: "المستصفى". وقد عني علماء أصول الفقه - لفترة طويلة - بقضايا جوهرية في تلك المقاصد مثل كيف تحدد؟ وما مصدرها؟ (العقل - الشرع - الاجتهاد -

(٥٧) السورة (٧٤) المدثر: ٤ - ٥.

(٥٨) السورة (٢٤) النور: ١٩.

(٥٩) جمال الدين عطية. نحو تفعيل مقاصد الشريعة. دمشق: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

القياس)، وهل في نصوص الدين ما يوحى بنظام أولويات يجب الالتزام به عند اعتبار هذه المقاصد سواء في حفظها أو تميمتها أو إعمالها؟

وقد دار جدلٌ اتسم بالجديّة والصدق في النظر في كل مقصد من هذه المقاصد لبيان ما ينبغي أن يتوفر في كل منها في ثلاثة مستويات: ما هو ضروري؟ وما هو حاجي؟ وما هو تحسيني؟ والإضافة التي قدمت في هذا السفر العظيم تتلخص في أن مؤلف الكتاب انتهى إلى ما يلي:

- توسع في بيان المقاصد، فبدلاً من خمسة أو ستة - في رأي بعض العلماء - جعلها أربعة وعشرين مقصداً، وأسس هذه التوسعة على تصورين.. أولهما: أن المقاصد تتنوع في نشأتها وفي طبيعتها إلى: (١) مقاصد الخلق التكويني. (٢) المقاصد العليا للشريعة. (٣) المقاصد الكلية للشريعة. (٤) المقاصد الخاصة للشريعة. (٥) المقاصد الجزئية للشريعة. (٧) مقاصد المكلفين^(٦٠).
- وواكب هذه التوسعة تصور ثان رأى فيه "جمال عطية" أن المقاصد تتوزع على أربعة مجالات يسعى فيها البشر لتحقيقها هذه المقاصد وهي: (١) مجال الفرد. (٢) مجال الأسرة. (٣) مجال الأمة. (٤) مجال الإنسانية جمعاء^(٦١).
- اعتمد المؤلف في توسعة المقاصد على القرآن الكريم ، وعلى ما كتبه أهل الفقه من العلماء، وما يحتاج إليه المجتمع المعاصر من مقاصد يجب الاهتمام بها كالحرية، والعدل الاجتماعي، والمشاركة، والشورى، والإخاء، والتكافل، والكرامة ونحوها.
- رأى أن المراتب الثلاث التي يتصورها بعض العلماء لمطالب كل مقصد (الضروري، والحاجي والتحسيني) تؤلف وحدة واحدة، وأنها تنصرف إلى الوسائل المؤدية إلى تحقق المقصد، وأن هذه الوسائل تمتد في متصل طويل - خذ مثلاً له مقصد حفظ النفس - لتجد أنه يشمل في طرفه الأدنى ما يسبق

(٦٠) المرجع السابق، ص ١٠٧.

(٦١) المرجع السابق، ص ١٣٩.

الضروري (ملايين البشر الذين يموتون جوعاً في العالم) وفي طرفه الأعلى من يحيون حياة الترف والإسراف والتخمة في الغذاء أو اللباس أو المسكن أو وسائل الانتقال^(٦٢).

وأرى في ما قدّم في هذا المؤلف ما يدعم خصيصة أن الثقافة الإسلامية ثقافة كلية Wholistic Culture تعني أساساً بالمطالب الأساسية الحيوية للإنسان، وتدعو إلى توفير وسائل طيبة ومشروعة تتلاءم مع غايات هذه المطالب، وأن يكون هذا شاملاً كل المجالات التي يسعى فيها البشر: الفرد، والأسرة، والأمة، والإنسانية.

ونتهي الحديث في هذه الخصيصة "كلية الثقافة الإسلامية" بالتساؤل عن مقتضياتها في التعليم فنقول ما يلي:

- ينبغي أن يتوجه التعليم في البلاد الإسلامية إلى غاية كلية عليا هي تنمية البشر في المجتمع الإسلامي تنمية شاملة ومطردة تشمل الصغار والكبار ، الذين يمثلون البيئة الاجتماعية للأطفال ، ويؤثرون في تكوين شخصياتهم - بطريقة لا شعورية - أبلغ تأثير، والتنمية الشاملة تعني أن نعني في التربية - في آن واحد - بتنمية كل جوانب الشخصية: البدنية والعقلية والخلقية والاجتماعية دون إفراط أو تفريط في أي جانب من هذه الجوانب.
- ينبغي أن يكون التعليم في البلاد الإسلامية وسيلة من وسائل التنمية الاقتصادية التي تسهم إلى درجة كبيرة في تلبية الحاجات الأساسية للشعب، وهذا يتطلب أن يخطط التعليم بوصف أن ما ينفق فيه وعليه استثمار في حفظ البشر وتنميتهم؛ فقد أكدت بحوث عالمية أن العائد النهائي من الاستثمار في التعليم أعلى وأبقى من عائد الاستثمار في القطاعات الأخرى؛ إنه استثمار في صناعة ثقيلة جداً؛ هي صناعة البشر، وأحسب أن تعبير صناعة البشر جائز شرعاً وعقلاً؛ فقد نص تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠-٢٠٠١ على أن "الفقر لا

(٦٢) المرجع السابق، ص ص ٥٤-٥٦.

يشمل فحسب انخفاض الدخل والاستهلاك بل يشمل أيضاً ضعف الإنجاز في مجالات التعليم والصحة والتغذية". وأن تدعيم الفرص الاقتصادية أمام الفقراء يتطلب حفز النمو الشامل عن طريق التعليم^(٦٣). كما أكد التقرير المذكور على أهمية معالجة مظاهر عدم المساواة المتأصلة في توزيع بعض المزايا الطبيعية مثل التعليم^(٦٤).

ومن مظاهر عدم المساواة في توزيع مزايا التعليم: عدم العدالة في توزيع مؤسسات التعليم على المناطق الجغرافية المختلفة، وإتاحة فرص تعليم متميز للقادرين اقتصادياً دون غيرهم، واختيار أكفأ المعلمين للتدريس في المدن أو في أحياء خاصة بها، وحرمان مدارس القرى من مثل هؤلاء المعلمين، وتزويد مدارس المدن والأحياء الراقية فيها بالأجهزة والوسائل المعينة على التعلم دون غيرها من المدارس، وإتاحة فرص متابعة التعليم (العالي مثلاً) لخريجي بعض أنواع التعليم دون غيرهم (مثلاً: العام في مقابل الفني والتقني، والمدني في مقابل الديني).

ومن أسوأ مظاهر عدم المساواة في مزايا التعليم أن تتاح فرص مجزية للعمل والتوظيف لخريجي مدارس التعليم الخاص أو الأجنبي دون سواهم من خريجي المدارس العادية.

إن التمكين للناس من أسباب القوة عن طريق التعليم يجب أن يلتزم فيه بمبادئ الإنصاف والمساواة والعدل بين أبناء المجتمع في فرص التعليم وفي فرص العمل التي يؤدي إليها التعليم في آن واحد.

(٦٣) البنك الدولي، تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١ شن هجوم على الفقر. القاهرة: الطبعة العربية والناشر مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ص : VI, V.

(٦٤) المرجع السابق، ص ٨.

٤ - ثقافة عقلانية Rationalistic Culture

وأستخدم - هنا - وصف "عقلاني" الذي شاع استخدامه - خطأ - فيما يعني أن المتصف به، فردًا أو جماعة أو ثقافة، لا يؤمن إلا بما يمليه العقل - أستخدم هذا اللفظ لأؤكد أن الكلمات بذاتها لا تحمل معنى، وأن منشئ الكلام ومتلقيه - على سواء - هما اللذان يضيفان المعنى على الكلمات والتراكيب والجمل والفقرات والنصوص. بعبارة أخرى أقول: إنني أعني بالعقل والعقلانية معاني تختلف عما يريده بعض المفكرين.

ويستخدم المصدر الصناعي (عقلانية) والوصف (عقلاني) - في أغلب الأحيان للأسف - ليعني أن الموصوف به ينكر "الوحي"، وما جاء عنه، أو منه؛ أي ينكر وجود إله قادر مقتدر، خلق الكون وما فيه، ومن فيه، وهو - سبحانه - عليهم قیوم، وبأمورهم عليم خبير. وهذا التصور يتناقض تناقضًا كليًا حادًا مع التصور الإسلامي الذي أوجزه ربنا ورب الخلق جميعًا في قوله عن خلق الإنسان، ووظيفته في الحياة: ﴿وَالْإِنْسَانَ أَذَلَّ وَآلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تَوْبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ (٦٥).

ولذا، فإنه ليس بين من ينكرون الوحي ومن يؤمنون به أدنى فرصة لخطاب حوارى منتج؛ لتباين الأساس الذي ينطلق منه تفكير كل فريق منهما في شأن الوحي والعقل. فلنتابع القول بالسؤال: ما العقل؟

الجزر اللغوي للكلمة: عَقَلَ، يقال: عَقَلَ البعير: ضمَّ رسغ يده إلى عضده، وربطها معًا بعقال ليبقى الجمل باركًا. ويستخدم الفعل لازمًا في قول العرب عقل الظِّلُّ عقلًا: أي انقضى الظل، وانزوى عند انتصاف النهار. وعقل فلان الأمر: أدركه على حقيقته (٦٦).

(٦٥) السورة (١١) هود: ٦١.

(٦٦) المعجم الوسيط في مادة عَقَلَ.

وجاء في "لسان العرب": العقل: الحِجْر والنُّهى ضد الحمق، ورجل عاقل: جامع لأمره ورأيه. وقيل العاقل: الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها، ومنه أخذ قولهم: "اعتقل لسانه" إذا أصابته حُبسة منعتة عن الكلام. والعقل: القلب، والقلب: العقل، وسمى العقل عقلاً؛ لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك، والعقل: التثبت في الأمور. ويقال العقل هو التمييز الذي يتميز به الإنسان من سائر الحيوان، وتعاقل الرجل: تكلف العقل^(٦٧).

واستعمال كلمة "العقل" على النحو الذي ذكر في المعاجم يعني أنه يراد به فعل يقوم به الإنسان، وليس عضواً كاللسان، وأن يكن اللسان معبراً عنه بالبيان، ويعني أيضاً أنه عملية باطنة، يتثبت المرء من خلالها ليعرف حقيقة أمر، فيقبل عليه، أو يمتنع عن التورط فيه. والعقل للظل يعني الانزواء والانقضاء بعد بروز. ومرادفات العقل في اللغة: القلب والحِجْر والنُّهى واللَّب، والفؤاد، والبصيرة، والحلم. وبعد، فلننظر فيما جاء في القرآن الكريم عن العقل فنجد أن لفظ العقل لم يرد في القرآن الكريم بصيغة الاسم إطلاقاً، وإنما جاء بصيغة الفعل: عقلوه، تعقلون، نعقل، يعقلها ويعقلون في تسع وأربعين آية. وبلغت النظر أن الأفعال جميعها في الذكر الحكيم كانت مسندة إلى: واو الجماعة أو إلى ضمير الجمع، أو إلى جمع المذكر السالم - تغليباً - في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ﴾^(٦٨). وهذا يعني أن مناط التركيز في القرآن الكريم منصب على العقل الجمعي؛ الذي يضم - بداهة - عقول أفراد في جماعة، وبلغت النظر أيضاً أن صيغة الفعل الماضي "عقلوه" ذكرت في القرآن مرة واحدة، وأن صيغة الفعل المضارع تكررت (٤٨) مرة، ومعلوم أن صيغة الفعل المضارع تدل على استدامة الفعل وتجدد حدوثه في المستقبل.

(٦٧) ابن منظور، لسان العرب.

(٦٨) السورة (٢٩) العنكبوت: ٤٣.

وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تدعو إلى إعمال العقل في الأنفس وفي الآفاق جميعها - بالتذكر وبالنظر والتأمل والتدبر والتفكير والتفكر والبصر والتبصر والفقه والتفقه^(٦٩).

وقصر ورود مادة العقل في القرآن الكريم على صيغة "الفعل" يعني أن حدثاً يقع، وأن ثمة ذاتاً أو ذوات قامت بهذا الحدث، والحدث والزمن لا يحلان في فراغ، وإنما يقعان في سياق "زمكاني" واجتماعي ... وتلك - فيما أرى والله أعلم - هي الحكمة في ذكر مادة العقل في صورة الفعل ليشمل تلك الأبعاد: الحدث، ومن قام به، والزمن، والمكان والسياق ...

* * *

العمليات العقلية من منظور إسلامي

عني القرآن الكريم - وهو كتاب هداية وإرشاد - وليس كتاباً في "علم النفس العقلي" بذكر عدد من العمليات التي يقوم بها من يوصف في الإسلام بأنه عقلاني. ومن أمثلة هذه العمليات:

- ١- رفض الظن والسعي إلى اليقين: ﴿وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ الظَّنُّ لَا يَغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئاً﴾^(٧٠).
- ٢- تجنب الأهواء والعواطف في الحكم: ﴿وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِنَ اللَّهِ﴾^(٧١). ﴿بَلِ اتَّبَعَ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَهْوَاءَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾^(٧٢). ﴿فَلَا يَصُدُّكَ عَنْهَا مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَى﴾^(٧٣).

(٦٩) فاطمة إسماعيل محمد: القرآن والنظر العقلي. هيرندن، فريجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية. قدم البحث طه جابر العلواني، وكتب تقریظاً له الشيخ محمد الغزالي - يرحمه الله - ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م. انظر في الكتاب الفصل الأول.

(٧٠) السورة (٥٣) النجم : ٢٨.

(٧١) السورة (٢٨) القصص : ٥٠.

(٧٢) السورة (٣٠) الروم : ٢٩.

(٧٣) السورة (٢٠) طه : ١٦.

- ٣- رفض الاتباع والتقليد الأعمى للآخر: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَىٰ مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَإِلَىٰ الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أُولَٰئِكَ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (٧٤).
- ٤- تجنب "شخصنة الأفكار" ﴿إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوْا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْأَسْبَابُ وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّا كَرَّرْنَا فَتَنَابرًا مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّأُوا مِنَّا﴾ (٧٥).
- ٥- التصنيف: ويعني وضع الكيانات المتشابهة في فئات تتسم بالجمع والمنع. ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ إِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾ (٧٦).
- ٦- إقامة البرهان (اللفظي - العملي - الرياضي) ﴿وَقَالُوا لَن يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ تِلْكَ أَمَانِيُّهُمْ قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (٧٧).
- ﴿أَمْ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ هَذَا ذِكْرٌ مِّن مَّعِيَ وَذِكْرٌ مِّن قَبْلِي بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (٧٨).
- ٧- المقارنة: وتعني ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين كيانيين أو أكثر: ﴿أَمْ نَجْعَلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَالْمُفْسِدِينَ فِي الْأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ﴾ (٧٩). ﴿أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ (٨٠).
- ٨- التفكير الاستنباطي Deductive : ذكر قضية أو مبدأ جامع، ثم إيراد جزئيات تنضوي جميعها تحت هذا المبدأ (التعميم ثم التخصيص)

(٧٤) السورة (٥) المائدة : ١٠٤.

(٧٥) السورة (٢) البقرة : ١٦٦-١٦٧.

(٧٦) السورة (٣٥) فاطر : ٣٢.

(٧٧) السورة (٢) البقرة : ١١١.

(٧٨) السورة (٢١) الأنبياء : ٢٤.

(٧٩) السورة (٣٨) ص : ٢٨.

(٨٠) السورة (١٦) النحل : ١٧.

﴿ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى ﴾^(٨١). ﴿ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى ﴾^(٨٢).

٩- التفكير الاستقرائي Inductive: وفيه يبدأ بذكر الجزئيات ثم تتلوها القاعدة أو المبدأ العام؛ ففي الاستدلال على قدرة الله جلّ علاه نقراً: ﴿ أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ فَذَكَرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكَّرٌ ﴾^(٨٣).

١٠- التفكير الناقد Critical Thinking: وهو تفكير يتسم بعمق التأمل، والبحث

عن الأسباب التي أدت إلى الظاهرة أو الحدث، وعرض بدائل لها: ﴿ عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّه يُزَكَّى أَوْ يَذْكُرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى أَمَّا مَنْ اسْتَفْتَنَى فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى وَمَا عَلَيْكَ أَلَّا يَزَكَّى وَأَمَّا مَنْ جَاءَكَ يَسْعَى وَهُوَ يَخْشَى فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى كَلَّا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ ﴾^(٨٤).

أردت بالأمثلة القليلة التي قدمتها - مثلاً - للعمليات العقلية أن أدلك على أن الإسلام يحث على إعمال العقل، وتوظيفه للنظر في الكون شاملاً الذات الفردية، وأن أؤكد أن التفكير فريضة إسلامية، وأن دعوة القرآن الكريم إلى النظر والتبصر دعوة مطلقة لا يحدها حد، ولا يقيدتها قيد، وأن دائرة التفكير من المنظور الإسلامي رحبة واسعة: ﴿ أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ ﴾^(٨٥). ويعجب المرء حين يضع بعض الناس الإنسانية نقيضاً للربانية، والعقل الإنساني مناهضاً للوحي الإلهي، ويقررون أنه "لا سلطان على العقل إلا للعقل". وحين تسائلهم: عقل من هذا؟ ومن الذي خلق أصحاب العقول؟ ومن خلق الكون كله؟ وما دور الإنسان في هذا الكون؟ تسمع كلاماً يؤكد ضرورة الاتفاق - قبل

(٨١) السورة (٢٠) طه: ٤٩-٥٥.

(٨٢) السورة (٢٠) طه: ٥٣.

(٨٣) السورة (٨٨) الغاشية: ١٧-٢١.

(٨٤) السورة (٨٠) عبس: ١-١١.

(٨٥) السورة (٧) الأعراف: ١٨٥.

محاورة هؤلاء - على الصيغة المرجعية التي يؤسس الحوار في ضوءها، وأعني بذلك ما يطلق عليه في الغرب كلمة Paradigm وهو التصور العقائدي للكون وللإنسان والحياة.

وقد قدمنا في أكثر من موضع - فيما سلف - أن رأس الثقافة الإسلامية هو الإيمان بالله خالقاً لهذا الكون بكل ما فيه ومن فيه، بلا شراكة في القوامة على هذا الكون: في النشأة، وفي السيورة، وفي الصيرورة، وأن الإنسان مستخلف عن الله ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾^(٨٦). وأن خالق الكون سبحانه خلق كل شيء وقدره تقديرًا. ومن هنا فإن الكون - والإنسان سيد فيه - تحكمه سنن وقوانين هيأها له الخالق، وجعلها نازمة، ومنظمة لمسيرة النظام الكوني. وبهذا برئ الكون في نشأته وتطوره من العبث والعمى والصدفة. ﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَاعِبِينَ مَا خَلَقْنَاهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾^(٨٧).

العقل ضرورى لفهم الوحي:

إن القول بأن الوحي مناقض للعقل ضلال وتضليل؛ ذلك أن الوحي الإلهي قد جعل العقل مناطاً للتكليف، ورتب عليه الثواب والعقاب، ولا يُعرف الوحي الإلهي على حقيقته إلا بالعقل. وقد تفرد الإسلام عما سبقه من أديان سماوية بأن معجزة رسوله ﷺ جاءت "معجزة عقلية" يحتكم في إثبات صدقها إلى العقل المفكر:

﴿ قُلْ إِنَّمَا أَعْظَمُ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَىٰ شَاوِيٍّ ثُمَّ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُمْ بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ ۝٨٨﴾.

إن القرآن الكريم - معجزة الإسلام الخالدة - لم يجرى لإلغاء العقل الإنساني بالدهشة أو الانبهار، وإنما جاء ليستنفر كل الطاقات العقلية لدى الإنسان؛ ليستوعب ما جاء به كتاب الوحي المنزل، وما هو منشور في آفاق الكون المنظم، ولينطلق في أرض الكون وسمائه وأفلاكه ليقترحم مجاهيله، وليعرف كنه ظواهره الكلية،

(٨٦) السورة (١١) هود: ٦١.

(٨٧) السورة (٤٤) الدخان: ٣٨-٣٩.

(٨٨) السورة (٣٤) سبأ : ٤٦.

ومفرداته الجزئية بسلطان العقل المخلوق لله وبسلطان الله في آن واحد. ﴿يَا مَعْشَرَ
الْجِنِّ وَالْإِنْسِ إِنَّ اسْتِطْعَتُمْ أَنْ تَنْفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ فَانْفُذُوا لَا
تَنْفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَانٍ﴾^(٨٩).

ومغزى الآية الكريمة هو أن الله جلّت قدرته خلق الإنسان، وصنعه على
عينه؛ فميزه عن سائر ما خلق باستعدادات جعلته قادرًا على التفكير، حرًا في
إرادته، ومختارًا في فعله. وقوة الإنسان وحوله نابعان - أصلاً - مما شاء الله له
﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾^(٩٠).

الجبر والاختيار:

وهنا ينبغي أن نتوقف قليلاً تجاه قضية تتداول بين عامة الناس، وبعض
خاصتهم، ويكثر فيها الخلط والتخليط، ومغزى هذه القضية يتبدى في مقولة
مفترضة هي إن نسبة مشيئة الإنسان وفعله إلى الله - عزّ وجلّ - تعني تجريد
الإنسان من العقل، ومن الإرادة الحرة فيما يفكر، وفيما يقول ، وفيما يفعل. وقد
عرفت هذه القضية في التراث الإسلامي بأنها قضية الجبر والاختيار؛ بمعنى أنه
إذا كان كل ما يحدث للإنسان قدرًا مقدورًا عليه أزلًا؛ فهو إذن - كما يقال - مُسير
مجبور بإرادة الله، وليست له إرادة منفردًا أو مجتمعا !!

وأطلق على هذا التصور مذهب "الجبرية" أو القدرية أو الحتمية وفُهم على
أنه نفى للاختيار والحرية، وهو فهم متطرف يحتاج إلى تحديد وتحرير لما يُراد
بالحتمية وبالحرية الإنسانية. وسوف أحاول أن أوجز ؛ وأرجو ألا يكون في
الإيجاز إيهام؛ فأقول:

- إن القول بالحتمية المطلقة في أية ظاهرة - طبيعية كانت أو اجتماعية -
يوصف الآن بأنه فكر متخلف؛ وإن من يقولون بها لا يزالون مشدودين إلى
تصور قديم للعلم الطبيعي؛ إذ كان العلماء يرون فيه أن ثمة علاقة حتمية
ضرورية بين الأسباب الفاعلة في الكون والمسببات الناتجة عنها، وقد اشتهر

(٨٩) السورة (٥٥) الرحمن : ٣٣.

(٩٠) السورة (٧٦) الإنسان : ٣٠.

- خطأ - عن "أبي حامد الغزالي" (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ : ١٠٥٨ - ١١١١ م) إنكاره لاحتامية الربط بين الأسباب والمسببات، حيث كان يرى أن العلاقة بين الأسباب والمسببات يجب أن ينظر إليها على أنها "العادة الغالبة" وأطلق هو عليها علاقة "الاقتران". وهذا ما يقال الآن عن أن ربط المسببات بالأسباب يمثل "اقتراناً" أو مواكبة إحصائية، يحسب مغزاها ، ويعبر عنه رقمياً بدرجات مختلفة. فهو إذن اقتران حدوث، وليس علاقة عليّة ؛ ولا يجوز أن يقال فيها: إن هذا يسبب ذاك بإطلاق لا يتخلف أبداً. ومن هنا "حلت الاحتمية محل الحتمية في كل موضع". فأحرزت الفيزياء - ولا تزال تحرز - تقدماً سريعاً ؛ لأنها لم تعد تضع الخطة العليّة هدفاً^(٩١).

والواقع - كما يقرر "عمارة" - هو أن "الغزالي" لم ينكر العلاقة الضرورية الوثيقة بين الأسباب والمسببات؛ لكنه حذر من أن يظن أن ثمة سببية "ذاتية" بمعنى أن في طبيعة كل من "السبب" و "المسبب" في ذاته ولذاته **In itself and for itself** ما يحتم العلاقة بينهما. وكانت خشية "الغزالي" هي من أن يُقضي هذا الفكر إلى إنكار السبب الأول في خلق الكون ، وفي القوامة عليه بكل من فيه وما فيه، وهو سبب لا يدركه إلا من يؤمنون بالإسلام ديناً ربانياً.

إن الإمام "الغزالي" لم ينكر السببية، ولكنه تحفظ على تصور أنها علة غائية، فلنقرأ ما قال:

"إنا نسلم أن النار خلقت خلقة إذا لاقاها قطتان متماثلتان أحرقتهما، ولم تفرق بينهما إذا تماثلتا من كل وجه. ولكننا مع هذا نجوز أن يلقي شخص في النار فلا يحترق؛ إما بتغير صفة النار أو بتغير صفة الشخص؛ فيحدث من الله تعالى أو من الملائكة صفة في النار تقصر سخونتها على جسمها بحيث لا تتعدها... أو يحدث في بدن الشخص صفة ولا يخرجها عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار؛ فإنا نرى من يطلي نفسه بالطلق (مادة نباتية) ثم يقعد في تنور موقد، فإنه لا يتأثر

(٩١) يمى طريف الخولى. الحرية الإنسانية والعلم. مشكلة فلسفية . القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ط (١)، ١٩٩٠م، ص ٢١٣.

بالنار، والذي لم يشاهد ذلك ينكره، وإنكار الخصم اشتغال القدرة على إثبات صفة من الصفات في النار أو البدن تمنع الاحتراق كإنكار من لم يشاهد الطلق وأثره. وفي مقدورات الله غرائب وعجائب، ونحن لم نشاهد جميعها فلا ينبغي أن ينكر إمكانها ويحكم باستحالتها^(٩٢).

وأحسب أن ما أنكره "الغزالي" قديماً هو ما ينكره فلاسفة العلم المحدثون، ومن أبرزهم "كارل بوبر" ممن تصدوا لنقد الوضعية المنطقية ومعاييرها، سواء في العلم الطبيعي أو في العلم الإنساني والاجتماعي؛ إذ الثابت اليوم هو أن الواقع التجريبي يستحيل أن يكون موضوعاً لأي حتم أو يقين، والمعرفة العلمية في الظواهر الطبيعية تخضع دائماً لعدم اليقين (اللا يقينات) في المستقبل. والقول بأن "الحتمية" أصبحت فكرة علمية متخلفة لا يعني أن الكون يمضي بغير نظم أو سنن أو قوانين؛ وإنما يعني أن ثمة سنناً جارية تسير الكون وتحكم حركته، وعلى عباد الله المستخلفين عنه أن يكتشفوا كنه هذه السنن الجارية في الكون الذي استعمرهم الله فيه، وبجانب هذه السنن هناك سنن "خارقة" - معجزات أو كوارث - وهذه السنن الخارقة مرهونة بقدر الله ومشيئته، وفي عبارة أخرى يمكن القول: إنه خرق كبير أن نتوقف عن أعمال السنن الجارية في الكون الطبيعي والكون الاجتماعي اعتماداً على إيماننا بأن ثمة سنناً خارقة قد تحدث أو لا تحدث؛ لأن علمها عند خالق الكون.

إن "الحتمية" في العلم كانت شعار المسيطر حتى الربع الثاني من القرن العشرين، ولكنها أصبحت الآن سخرية العلماء. ففي العلوم الإنسانية والاجتماعية انتهت "الحتمية السيكلوجية" التي قال بها "فرويد" و"الحتمية السلوكية" التي قال بها "واطسن" قديماً وحدثها "سكنر" وانتهت أيضاً "الحتمية المادية" التي قال بها ماركس و"الحتمية اللغوية" التي قال بها بعض علماء اللغويات.

(٩٢) نقلاً عن محمد عمارة عن "تهافت الفلاسفة"، طبعة القاهرة، ١٩٠٣، وذلك في محمد عمارة. في المنهج الإسلامي (البحث الأصلي وما دار حوله من مناقشات) هيرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ص ٢٣-٣٠، ٢٢٠.

وحدث منذ منتصف الخمسينيات في القرن العشرين ما يوشك أن يكون زلزالاً في دراسة الظواهر المعرفية والعقلية، وهي جوهر حرية الإنسان واختياره، فكان علم نفس التعرف Cognitive Psychology طريقاً ثالثاً يمثل، "الثورة بعد الصناعية"، في مجال الدراسات النفسية؛ متجاوزاً الحتم الميكانيكي، الذي ساد العلم الاجتماعي، الذي صيغ وفقاً لنموذج المعرفة في العلوم الفيزيائية^(٩٣). أما عن "الحرية الإنسانية" فهي من المنظور الإسلامي تسمو إلى مقام الحياة، مقام "النفس" التي حرم الإسلام قتلها مثل حرمة استعبادها، ومقولة "عمر بن الخطاب" رضي الله عنه يجب أن تصل إلى عقول الناس، وأن تستقر في قلوبهم "لا تضربوا الناس فتذلّوهم، ولا تحرموهم فتكفروهم !! مذ كم تعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً".

إن الحرية ليست حقاً يجوز للفرد أن يتنازل عنه، وإنما هي ضرورة؛ لا حياة للإنسان إلا بها^(٩٤)، ويستحيل قيام "الدين" بدون توفرها للإنسان، إذ عليها يتوقف الإيمان ﴿ لا إكراه في الدين قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ﴾^(٩٥)، و﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفِرْ ﴾^(٩٦).

وافتناد الحرية بوصفها ضرورة حياة، ومصدراً للأمن النفسي يحرم الإنسان من مناط التكليف، إذ يقول الفقهاء إن صلاة الجائع والخائف لا تجوز^(٩٧)؛ لأنه لا يتصور في الحالين أن تؤدي الصلاة بقلب مطمئن خاشع.

(٩٣) يعني طريق الخولي: مرجع سابق، ص ص ٢١٧-٢١٨. هذا.

وأوثر أن يكون المقابل العربي لمصطلح Cognitive Psychology هو "علم نفس التعرف أو العرفان" بدلاً من علم النفس المعرفي؛ لأن النسبة إلى المعرفة (معرفي) مزدوجة الدلالة؛ فقد تدل على النسبة إلى الرصيد أو التراث المعرفي Knowledge ، وقد تدل على عمليات التعرف أو العرفان، وتلك هي مجالات علم نفس التعرف أو العرفان (المؤلف).

(٩٤) محمد عمارة. الإسلام وحقوق الإنسان. ضرورات لا حقوق. سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، (مايو ١٩٨٥).

(٩٥) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.

(٩٦) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

(٩٧) محمد عمارة: المرجع السابق، ص ١٧.

وأحسب أن تقديس الإسلام للحرية الإنسانية يتجلى أبرز تجلية من النهج الذي وجه إليه الرسول ﷺ في الدعوة إلى الدين، وفي التعامل مع الناس، فالرسول الذي أمرنا في القرآن الكريم بطاعته ﴿وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَالرُّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾^(٩٨). حدد القرآن - أيضاً - أهدافه في تبليغ الرسالة التي أرسل بها إلى الناس كافة. بحدود تشهد كلها باتساع نطاق الحرية الإنسانية من منظور الثقافة الإسلامية.

فقرر نفي الإكراه: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَأَتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَفَعَمَيْتُ عَلَيْكُمْ أَنْزِلْكُمْ مَوْهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾^(٩٩).

وقرر أن الرسول ﷺ بشير للمؤمنين ونذير بالعذاب للمشركين: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِداً وَمُبَشِّراً وَنَذِيراً﴾^(١٠٠).

وأنه ليس وكيلاً على الناس: ﴿رَبِّكُمْ أَعْلَمُ بِكُمْ إِنْ يَشَأْ يُرْزِقْكُمْ أَوْ إِنْ يَشَأْ يُعَذِّبْكُمْ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ وَكِيلاً﴾^(١٠١).

﴿إِنْ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ وَكَفَىٰ بِرَبِّكَ وَكِيلاً﴾^(١٠٢).

﴿فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ﴾^(١٠٣).

وتبقى العلاقة بين حرية المرء في التفكير والتعبير والفعل من جانب وما أراده الله للإنسان، أو لما انصب عليه تفكيره أو تعبيره أو فعله من جانب آخر، علاقة، مخلوق؛ حر، مريد، مختار، محدود القدرة - بدنًا وعقلًا وروحًا وتخيلاً - بقدر إلهي خلق الإنسان، وخلق الكون الذي يتحرك فيه الإنسان. والقدر الإلهي الجبري القسري يجري في سياقات لا طاقة للجنس البشري بها لا في الخلق والتكوين ولا في التسيير، وصدق الله العظيم ﴿قُلْ أَتُكْفَرُونَ بِالَّذِي خَلَقَ الْأَرْضَ فِي يَوْمَيْنِ وَتَجْعَلُونَ لَهُ أَندَاداً ذَلِكَ رَبُّ الْعَالَمِينَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيًّ مِنْ

(٩٨) السورة (٣) آل عمران: ١٣٢.

(٩٩) السورة (١١) هود: ٢٨.

(١٠٠) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤٥.

(١٠١) السورة (١٧) الإمراء: ٥٤.

(١٠٢) السورة (١٧) الإسراء: ٦٥.

(١٠٣) السورة (٨٨) الغاشية: ٢١-٢٢.

● عقلانية الإنسان ركيزتها الفطرة التي فطر الله الناس عليها؛ متمثلة فيما ميز الله به الإنسان عما عداه من كائنات حية من حواس هيأت له إدراكاً حسيّاً أرقى من الإدراك الحسي لدى الحيوان، ومناطق تميز الإدراك الحسي لدى الإنسان عن الإدراك الحسي لدى الحيوان هو "الاختيار selection". ومن المعطيات الفطرية في الإنسان الجهاز العصبي والمخ؛ إذ أن من شأنهما تحويل المدركات الحسية إلى تصورات ذهنية Conceptions تجري عليها عمليات عقلية Mental Processes كالتعرف والتذكر، والتحليل، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج، والنقد، واستشراف المستقبل ونحوها... ومعطيات الفطرة فيما يخص العقلانية لا تشكل في ذاتها عقلاً، وإن تكن هي الركيزة التي لا يتصور عقل إنسان بدونها، ولذا فإن القوى التربوية المختلفة (الأسرة - المدرسة - أجهزة الاتصال الجماهيري .. إلخ) مطالبة بأن تنمي المعطيات الفطرية؛ لكي تستوي عقلاً يؤهل صاحبه للمشاركة في حياة تتعدد مطالبها وتختلف مسارها؛ حياة أضحت السبيل الآمنة إلى النجاح فيها تأهيل العقول لاستيعاب المعارف الإنسانية المتاحة، وتنمية قدراتها على توليد معارف جديدة ومتجددة من المعارف المتاحة؛ بكل ما يوجبه هذا التوليد من عمليات عقلية متنامية ونموذج (نماذج) معرفية Epistemology.

● من منظور الثقافة الإسلامية أرى أن البداية الناجحة في حفظ العقول، وتنميتها، وتشغيلها لتحقيق مقاصد الشرع هي أن يبدأ في استنبات العقول في الصغر؛ فجهود الوالدين، وجهد من يتابع التربية في الأسرة، وفي التربية المقصودة، في مؤسسات التعليم يكون مذكوراً ومحموداً ومشكوراً للوالدين والمعلمين إذا تمّ التبكير به. وصدق الله العظيم القائل: ﴿وَخَفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِي صَغِيرًا﴾ (١٠٥).

- أجمع كثير من أهل الرأي من علماء المسلمين وفلاسفتهم القدامى على ضرورة إعمال العقل. وقد يكفي في تأييد هذه المقولة أن نذكر رأي علمين من أعلام الفكر الإسلامي القدامى، اشتهر عنهما تباين وجهات النظر في كثير من القضايا الجدلية، هما "أبو حامد الغزالي" (٤٠٥-٥٠٥ هـ: ١١١١ م) الفقيه الزاهد الورع، الذي اشتهر بعدائه للفلسفة، والثاني "ابن رشد" (١١٢٦-١١٩٨ م) الذي وصف بأنه رائد الفكر العقلاني في الثقافة الإسلامية.

موقف أبي حامد الغزالي:

- تجدر الإشارة في البدء إلى أن "الغزالي" خاض معارك متنوعة كانت إحداها ضد الاحتراف الفقهي الجاف، والثانية ضد التركيبات الغنوصية للباطنية. ثم كانت معركة ضد الهرطقة الفلسفية، التي استحوذت على اهتمام "ابن رشد" بعد قرن تقريباً من وفاة الغزالي.
- احتفى الغزالي بالعقلانية احتفاءً كبيراً، وقرينة هذا الاحتفاء هي أنه في كتابه "إحياء علوم الدين" وفي الجزء الأول منه خصص الفصل السابع لبيان شرف العقل، وحقيقته وأقسامه وقال فيه: "إن العقل اسم يطلق على معان منها أنه "الوصف الذي يفارق الإنسان به سائر البهائم، وهو الذي استعدّ به لقبول العلوم النظرية وتدبير الصناعات الخفية الفكرية ... وما خلق الله عزّ وجلّ خلقاً أكرم عليه من العقل" (١٠٦).
- وخصص الغزالي الباب الأول في ذات الجزء من الكتاب لفضل العلم والتعليم، ولشواهد هذا الفصل من النقل والعقل (١٠٧). وفي هذا الباب تحدث الغزالي عن قضية "التعليم" وقضية "التعلم" وفيه قال "الغزالي": "إن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا؛ فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهي

(١٠٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. إحياء علوم الدين. المجلد الأول، الباب السابع، ص ص ٩٩-١٠٦، بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت).

(١٠٧) المرجع السابق، ص ص ١٥-٢٤.

الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها آلة، ومنزلاً لمن يتخذها مستقراً ووطناً، وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال آدميين، وحرفهم وصناعاتهم^(١٠٨).

موقف «ابن رشد»:

علم بارز في الفكر الإنساني كله، وصف بأنه رائد الفكر العقلاني وصاحب الإيمان المستتير، وعرف في الغرب باسم الشارح الأكبر لفلسفة أرسطو، وأنه حررها من كثير من الالتباسات، واشتهر بأنه الجامع بين ما يظن آخرون أنه متناقضات، ويراهما هو اشتباهات، ويعني واحدها (الاشتباه) في رأيه أنه تناقض بين طرفين كلاهما ضروري، وبدون التوتر في التوتر المشدود لا يصدر نغم، ولا يسمع لحن^(١٠٩).

يرى "ابن رشد" أن الإصلاح الثقافي الاجتماعي يجب أن يكون سمة دائمة في المجتمعات "المركزية" وعدّ من شروط الإصلاح ما يلي:

- وضع سياسة معلومة تحد من السلطة المطلقة للحاكم؛ فيكون هناك قانون يرجع إليه، وعادات ثابتة توجه أفعال الحاكم.
- القضاء على النفوذ الأيديولوجي والاجتماعي لفئة المتكلمين والفقهاء ممن يخوضون في حطام الدنيا، ويساندون أسياذ الأرض الإقطاعيين.
- أن ينشر العلم على نطاق واسع وخاصة العلم الطبيعي؛ إذ يجب على من أراد معرفة الله أن يعرف مخلوقاته، فمعرفة الطبيعة وهي طريق السعادة، وهي التي تضمن الوصول إلى موجود منذ الأزل هو الله سبحانه وتعالى؛ موجود مفارق للعالم كله، ومحرك له منذ الأزل.
- بذل عناية كافية بتربية النشء، وتوعية جمهور الناس بأهمية التربية، والاستعداد لتبعاتها.

(١٠٨) المرجع السابق ، ص ٢٣.

(١٠٩) انظر: عالم الفكر التي تصدرها دولة الكويت. المجلد السابع والعشرون، العدد الرابع (يونيو ١٩٩٩)، ضم العدد ثمانى دراسات قيمة عن ابن رشد كتبها أساتذة متخصصون ممن يوثق برأيهم. (الاشتباه: راجع ما كتب الدكتور حسن حنفي)، ص ص ١١-١٤٦.

• تحرير المرأة من استعباد الرجل لها، والحرص على أن تكون مشاركة في إدارة شئون الدولة.

• الإقرار - في وقت واحد - بأحدية الألوهية في الإسلام، وإعلان سيادة العقل، وتأويل النص الديني عند الضرورة على هدي العقل^(١١٠). واشترط "ابن رشد" أن يقيد تأويل النص الديني بما يلي^(١١١):

- التفريق بين ما يحرم تأويله وما يجوز تأويله.
- أن يفسر النص الديني بعضه بعضًا (التفسير من داخل النصوص الدينية، واحترام الوحدة الداخلية للنص).
- أن يكون النص في ظاهره أو في تأويله صحيحًا وغير مناقض للعقل.
- أن تراعى في التأويل وتحترم خصائص الأسلوب العربي في الأداء اللغوي.
- أن يراعى المستوى العقلي لمن يوجه إليهم التأويل.

وهكذا يجمع علما من أعلام الفكر الإسلامي، منذ أكثر من ثماني مائة سنة، على أن المؤاخاة الحميمة بين ما جاء في الوحي من نصوص دينية وما توجبه حرية العقل الإنساني في النظر والتفكير والعمل.

ولا يجرى أن ننهي الحديث - هنا - دون القول إن العقلانية في الإسلام مقرونة بالإيمان بالله الواحد، من شأنهما أن تحدثا آثارًا ملموسة في المجتمعات الإسلامية؛ فالمؤمنون - بالله - حقًا ومن يعملون عقولهم في شؤون دنياهم ينبغي أن يتخلوا عن الاعتقاد والعمل بالتفكير الخرافي في سائر شؤون حياتهم، وعن أعمال الشعوذة التي يسلم فيها الناس أمور حياتهم لغير الله، ولا يطبقون فيها أحكام العقل السليم: كالرقى وأعمال السحر والطيرة، والتداوي بغير الدواء، وأن يجدوا في حياتهم معتمدين - بعد الله جلّ علاه - على التأمل والتفكير، ومقارنة

(١١٠) نايف بلوز "ابن رشد بين العقلانية والأيدولوجيا"، المرجع السابق، ص ٢٧-٦٥

(١١١) ناصر ونوس. "ابن رشد وعصره من زوايا متعددة"، المرجع السابق، ص ٢٠٢-٢٠٣.

يجدّوا في حياتهم معتمدين - بعد الله جلّ علاه - على التأمل والتفكير، ومقارنة البدائل، وحساب العوائد في كل بديل.

ومن موجبات الإيمان بالله الواحد، القيوم على كل من خلق وما خلق، الرأزق، المانع، المانع، هذا الإيمان مقترباً بكل سمات العقلانية يقتضي أن يبرأ الناس في المجتمعات الإسلامية من مظاهر الخوف من الحكام - سواء أكان هذا الخوف خشية أدوات القهر والتعذيب التي يمارسها بعض الحكام في شعوبهم، أو طمعاً فيما لديهم من مال يفسدون به البشر، وأن يبرؤوا - أيضاً - من أساليب الملق والنفاق والسكوت عن قول الحق، وعن التناصح، وعن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر...

هذا، وتدل الملاحظات والتحليلات لمظاهر السلوك الفردي والجمعي في المجتمعات الإسلامية المعاصرة على أن الإيمان بالله والعقلانية لم ينهيا بعض الناس والجماعات عن الفحشاء والمنكر، وعن التنافس في مظاهر الفساد والإفساد. وأعيد هنا ما كررت قوله مراراً : إن ما أوردت الآن من مظاهر سلبية تتجافى مع خصائص الثقافة الإسلامية لا يطعن في هذه الثقافة، وإنما يطعن في مدى تدبير تلك المجتمعات بالدين الإسلامي الحق. وأن واجب العاملين في مجالات التنشئة والتعليم والإعلام والحكم أن يحرصوا على توعية الناس بهذا الواقع، ومخاطره عليهم أفراداً وجماعات.

وسوف نعود إلى مسئوليات النظام التعليمي عن ترسيخ الخصائص الثقافية الثابتة في أكثر من مكان تال.

٥- ثقافة الشورى والمشاركة :

قلنا فيما سبق إن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها ثقافة "إيمانية توحيدية"، وأنها إنسانية عالمية، وأنها عقلانية، وأنها ثقافة كلية؛ بمعنى أنها ثقافة تعني بحياة الناس وتعاملاتهم مثلما تعني بعبادة الناس لخالقهم وخضوعهم لأوامره ونواهيه.

وكليّة الثقافة الإسلامية وشمولها يقتضيان أن يكون للناس ثمة ضابط يتقيدون به في تنظيم حياتهم وإدارتها، سواء أكان ذلك في سياسة الحكم، أم في الهيئات المنفذة لهذه السياسات، أم في الهيئات القائمة على التعليم والإنتاج ومواقع العمل، ولذا شرعت "الشورى" لتكون إطاراً مرجعياً يهتدي به في شئون الحياة الاجتماعية، ويحتكم إليه، حين تندافع النزعات البشرية. وخشية تنافر هذه النزعات كانت الشورى وسيلة لتلاحق العقول، وأداة للتبادل الفكري والوجداني الذي ينفع الناس فرادى ومجتمعين.

وخصيصة الشورى في ثقافة الإسلام مؤكدة بنصوص صريحة في القرآن الكريم، وبسنن عملية قالها الرسول ﷺ أو قام بها، فصارت بياناً لما أجمل القرآن، أو تخصيصاً وتبياناً لما جاء عاماً.

ومفهوم الشورى في الثقافة الإسلامية هو المفهوم المقابل للديمقراطية في الثقافة الغربية اليوم، وهو المفهوم الذي اختلفت رؤيته بين ديمقراطية ليبرالية (حرة) وديمقراطية اشتراكية. وثمة اتفاق على أن "الشورى" هي الفلسفة التي تحكم علاقة السلطة بالناس في المجتمع الإسلامي فرادى ومجتمعين: في الأسرة، وفي المؤسسات التعليمية، وفي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية وفي مؤسسات الحكم.

وقد يفيد في بيان هذه الخصيصة أن ننظر في أصلها ومعناها في "لغة" الثقافة الإسلامية:

الجزر اللغوي للفظ "الشورى" هو "شار" يقال "شار الرجل: حسن منظره، وشار الشيء: عرضه بصورة تبرز ما فيه من محاسن. وشار العسل: استخرجه من خلية النحل. و "أشار" إليه و "شور إليه" بيده أو نحوها: أوماً إليه ولوح له. و "أشار عليه": نصحه أن يعمل عملاً ما؛ لما فيه من صواب. وشاوره في الأمر: طلب رأيه فيه. و "التشاور" و "الشورى" بمعنى واحد؛ ويعني تبادل المشورة. و "المشوار" عود يجمع به العسل؛ والشارة: اللباس والهيئة، والمشوار - أيضاً -:

أمر أثبت التجريب حسنه، والشُّوَار بتشديد الشين مضمومة ومفتوحة ومكسورة: متاع البيت ومتاع الرحلة^(١١٢).

والدلالات المعجمية التي ذكرناها تفيد أن الشورى شيء طيب كالعسل، يستحسن أن يطلبه الناس، وأنها لباس وهيئة يتلبس بها الناس، وأنها "تناصح" في قول الحق، وفي فعل الصواب، وأن وسائل أدائها تتنوع؛ بين القول الصريح، والنظرة الموحية، والإيماء الدقيقة: بطرف العين، أو الحاجب، أو اليد، أو الرأس أو المنكب. وقديماً قال الجاحظ في وسائل البيان "والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط"^(١١٣).

ولن أعمد هنا إلى تعريف لفظي للشورى وإنما سوف أحاول أن أجليها من خلال نقيضها وهو "الاستبداد". واستبد فلان بكذا: انفرد به، ومن أقوال الإمام "علي رضي الله عنه": "كنا نرى أن لنا في هذا الأمر حقاً فاستبددتم علينا". والاستبداد في الحكم أو القول أو الفعل انفراد واحد أو جماعة به دون غيرهم. والجذر اللغوي: "بَدَدَ"، ومصدره "تبديد" ومعناه التفريق وتضييع الطاقة، وهذا يعني "أن لغة" الثقافة الإسلامية تسم الاستبداد (نقيض الشورى) بتفريق الجهود، وتبديد طاقات الناس، وتشرذم البشر بدلاً من توحيدهم.

والاستبداد سمة عقلية يتخيل صاحبها أنه أحق الناس وأقدرهم على القضاء في حقوق البشر، وأن الخير - كل الخير - يجب أن يكون من نصيبه وحده

(١١٢) المعجم الوسيط ولسان العرب (مادة: شار، شور). وقد علق محمد عمارة على ما ذكر ابن منظور في لسان العرب بقوله: إن ابن منظور في لسان العرب سطر عن المادة ٢٣٢ سطرًا لم تظفر منها الشورى - كمنهج للسلوك إلا بثلاثة أسطر. ومعروف أن ابن منظور انعكاس للمناخ الذي عاش فيه بمصر (عصر المماليك). راجع محمد عمارة: الإسلام وحقوق الإنسان: ضرورات لا حقوق. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٨٩، ١٩٨٥، ص ٣٣.

(١١٣) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر: البيان والتبيين، بيروت، دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول، ص ٤٣.

ويجري على يديه من دون الناس، والاستبداد أداة فعالة لإشعار الآخرين بالضالة والدونية والاعترا ب. وهو أقصر الطرق لتوكيد الكراهية بين المستبد والمستبد به، وهو وسيلة فعالة لإثارة البشر، ودعوتهم إلى العنف، "والثورة المضادة".

وقد خصص عبدالرحمن الكواكبي كتابًا له جعل عنوانه "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد" قال في مقدمته^(١١٤):

• "تمحص عندي أن أصل هذا الداء (انحطاط الأمم) هو الاستبداد السياسي، ودواؤه دفعه بالشورى الدستورية".

• "إن البدع التي شوشت الإيمان، وشوشت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض، وتتولد جميعها من غرض واحد ألا وهو الاستبداد".

• "قد يبلغ فعل الاستبداد بالأمة أن يحول ميلها الطبيعي من طلب الترقى إلى طلب التسفل؛ بحيث لو دفعت إلى الرفعة لأبت وتألمت كما يتألم الأجر من النور".

وأوصاف الاستبداد التي نكرها الكواكبي تصدق على المستبدين جميعًا أفرادًا أو جماعات من الأفراد، وتجليات الاستبداد (نقيض الشورى) ماثلة في كل المواقع؛ فكثير من الآباء والأمهات في التنشئة الاجتماعية يستبدون بأبنائهم، ويتعاملون معهم على أنهم آنية فارغة، وعلى الوالدين أن يملأها بما يرغبان. والمعلمون في المدارس يستبدون بالأطفال ويريدون أن يصنعوهم على نحو ما يتصور الكبار، وبعض الحكام يستخفون بشعوبهم أبشع استخفاف؛ على نحو ما حكى القرآن عن فرعون مصر: ﴿فَاسْتَخَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ إِنَّهُمْ كَانُوا قَوْمًا فَاسِقِينَ﴾^(١١٥).

وقد ظن فرعون في قمة استبداده أنه قادرٌ على أن لا يريهم إلا ما يرى، وأن في ذلك منجاتهم من بأس الله ﴿يَا قَوْمِ لَكُمْ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ

(١١٤) عبد الرحمن الكواكبي. طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.

(١١٥) السورة (٤٣) الزخرف: ٥٤.

فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنَ بَاسِ اللَّهِ إِنَّ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ ﴿١١٦﴾.

وموقف الإسلام من الشورى جليّ واضح؛ فقد جعلها فريضة في شئون الحياة كلها، في الحكم وفي سائر سياسات العمران؛ فلنقرأ سويًا الخطاب الإلهي في شأن الشورى موجهًا إلى الرسول المعصوم ﷺ فيما جاء به وحياً من عند ربه. ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (١١٧).

وقد أجمعت آراء المفسرين لهذا "الأمر الإلهي" على أن الشورى قاعدة أساسية في نمط الحياة الإسلامية؛ في السلم وفي الحرب؛ وأن تطبيقها واجب على من يتولى أمر أية جماعة من المسلمين، وللحاكم أو من بيده السلطة (الآباء والمعلمون والمسؤولون عن المنظمات) أن يتخذ قراره متوكلاً على الله سبحانه وتعالى، مستفيداً في عزمه مما اجتناه من الشورى التي قام بها، مع من يعينهم الشأن الذي يقع عليه "العزم"، والاستشارة - كما يقول الإمام علي - كَرَّمَ اللَّهُ وجهه- عن الهداية، وقد خاطر من استغنى برأيه.

والشورى في الثقافة الإسلامية تمثل انعتاقاً للبشر من سلطان سائر الأوثان - حجراً كانت أو بشراً - وإخراجاً للناس من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد أجمعين.. وهي وسيلة فعالة لصيانة المجتمع الإسلامي من ظواهر كثيرة للفساد والإفساد والظلم، الفاشية في المجتمعات الإنسانية كلها، وهي ظواهر متعددة الأشكال؛ عانيت بها - أخيراً - تقارير التنمية البشرية في العالم التي تصدر عن البنك الدولي للإنشاء والتعمير؛ حيث أوصى أحدها أن يمكن الناس في دول العالم المختلفة من أسباب القوة؛ وذلك بجعل مؤسسات الدولة أكثر خضوعاً للمساءلة،

(١١٦) السورة (٤٠) غافر: ٢٩.

(١١٧) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

وأكثر استجابة لاحتياجات الفقراء، وأن تزداد مشاركة الفقراء من الناس في العمليات السياسية، واتخاذ القرارات المحلية^(١١٨).

الجدل حول الشورى:

ولعل أهم قضية جدلية تثار حول "الشورى" بوصفها خصيصة أساسية للثقافة الإسلامية. تتمثل في السؤال: ما العلاقة بين الدين والسياسة؟ وإيراد السؤال على هذا النحو يثير كثيراً من الخلط، ما دام السؤال حول الدين بوجه عام. ويجب أن يتحدد السؤال ليكون: ما علاقة الدين الإسلامي بالسياسة؟ وهذا التحديد - فيما أرى - ضروري، حتى لا نخلط في جواب السؤال بين الدين المسيحي والدين الإسلامي على النحو الذي جرى به الجدل - ولا يزال - منذ أوائل القرن العشرين.

إن مقولة الفصل بين الدين والدولة السائدة في الثقافة الغربية جاءت نتيجة تجربة تاريخية، تخص الدين المسيحي في دول أوروبا، أي أنها كانت إفرازًا طبيعيًا لظروف دينية وسياسية واجتماعية محددة، ولذا، فإن في محاولة تطبيق هذه المقولة على الإسلام تعسف شديد يأباه العقل، ويجب أن يبرأ منه نوو البصائر.

ولعل أبرز ما اعتمد عليه في مقولة الفصل بين الدين والدولة في الإسلام ما كتبه عام ١٩٢٥ الشيخ "علي عبدالرازق" (١٨٨٧-١٩٦٦م) تحت عنوان "الإسلام وأصول الحكم: بحث في الخلافة والحكومة في الإسلام".

وقد أعيد طبع الكتاب^(١١٩)، وكتب مقدمته السفير "ممدوح عبد الرازق" ابن شقيق علي عبد الرازق. وذهب "علي عبد الرازق" في كتابه إلى القول: بأنه لا وجود للدولة في الإسلام. وقد أثار الكتاب المذكور معارك فكرية، أسهم فيها عدد كبير من أهل الرأي، فكتب شيخ الإسلام المرحوم الشيخ "محمد خضر حسين" كتابه

(١١٨) تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠٠/٢٠٠١ م، شن هجوم على الفقر. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص VI.

(١١٩) علي عبد الرازق، الإسلام وأصول الحكم. القاهرة. دار الهلال: كتاب الهلال ، العدد ٥٩٦، أغسطس ٢٠٠٠م.

"نقض كتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب مفتي الديار المصرية الشيخ محمد بخيت المطيعي كتابه: "حقيقة الإسلام وأصول الحكم". وكتب الشيخ "محمد الطاهر بن عاشور" من تونس "نقد علمي لكتاب الإسلام وأصول الحكم"، وكتب آخرون حول الجدلية بين الدين والدولة.

ويقول "محمد عمارة" - أحد المفكرين الذي أفرغ كثيرًا من جهده لقضية "الإسلام وفلسفة الحكم" وسماها قضية القضايا - "إن المسلمين منذ صدور الإسلام وحتى الآن لم يختلفوا في العقيدة ولا العبادات، ولكن سياسة الدولة وفلسفة الحكم هي التي فجرت الصراعات وبلورت التيارات، وخاصة بين الشيعة والمعتزلة؛ وكل تيارات الإسلام. وانتهى إلى القول:

- إن الحكومة في الإسلام ليست الحكومة الدينية الشبيهة بالكهانة التي سادت أوروبا في العصور الوسطى.

- وليست الحكومة العلمانية التي قامت في أوروبا إبان عصر نهضتها، وجعلت ما لقيصر لقيصر، وما لله لله.

- ولكنها الحكومة "الإسلامية" - وليست "الحكومة الدينية" - التي تنهض في وقت واحد بأمرين لا ينفك أحدهما عن الآخر: حراسة الدين الإسلامي، وسياسة أمور الدنيا^(١٢٠).

ويبدو لي - والله أعلم - أن ما قاله الشيخ "علي عبد الرازق" في كتابه عن الفصل بين الدين والدولة، كانت وراءه دوافع سياسية قوية أكثر منها فكرية دينية، وقرائن هذا الاستنتاج تدركها من قوله في مقدمة كتابه:

- "اكتفيت أحيانًا بإشارات ربما خفيت على صنف من القارئ جهتها،

(١٢٠) محمد عمارة. الإسلام وفلسفة الحكم. الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق،

١٩٨٩. ومن مؤلفات الدكتور عمارة ذات الصلة بالإسلام، وفلسفة الحكم ما يلي:

- معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩١.
- الدولة الإسلامية بين العلمانية والسلطة الدينية. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨.
- الإسلام والمستقبل. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٦.
- الإسلام والعروبة والعلمانية. بيروت، دار الوحدة، ١٩٨٠.

وبتلويحات قد تفوتهم دلالتها، وبكتابات توشك أن تصير عليهم الغازاً، وبمجاز ربما حسبه حقيقة، وبحقيقة ربما حسبوها مجازاً^(١٢١).

• فلا غرو أن جاء [كتابه] عملاً دون ما أردت له من كمال وما ينبغي له من إتقان^(١٢٢).

وفي المذكرات الخاصة للشيخ "مصطفى عبد الرازق" شقيق المؤلف ما يؤكد أن كتابات أخيه "علي" كانت مدفوعة بدوافع سياسية قوية، وأن سياسة الأمير "أحمد فؤاد"، سلطان مصر - آنذاك - كانت تهدف إلى تشديد قبضته على الأزهر من جانب، وإلى إجهاض أية محاولة تبذل لتقييد حقوقه وسلطاته المطلقة في الدستور الجديد من جانب آخر^(١٢٣).

والثابت - كما يقول "هويدي" - أن الإنجليز رشحوا "الملك فؤاد" ملك مصر عام ١٩٢٤ ليكون خليفة للمسلمين بعد أن ألغى "كمال أتاتورك" الخلافة الإسلامية. ويبدو أن "علي عبدالرازق" استهدف بما كتب أن يقطع الطريق على تعيين "الملك فؤاد" خليفة للمسلمين، وهذا هو ما دعاه إلى القول بأنه ليس في الدين الإسلامي خلافة ولا ملك^(١٢٤).

وقد نقل "العوا" عن أستاذه "عبدالحميد متولي" موجزاً للبواعث الحقيقية التي أدت إلى ما قال الشيخ "علي عبدالرازق" إن الإسلام دين فحسب، ولا علاقة له بنظام الدولة، وقال إنه حددها في ثلاثة بواعث: (١) الاعتبارات السياسية الداخلية في مصر آنذاك. (٢) جمود الفقه الإسلامي بقفل باب الاجتهاد. (٣) نزعة التقليد للغرب التي سادت فيه المسيحية التي تفصل بين الدين والدولة^(١٢٥).

(١٢١) علي عبدالرازق، مرجع سابق، ص ٣٢.

(١٢٢) ذات المرجع الذي سبق ذكره، ص ٣٣.

(١٢٣) تقديم السفير ممدوح عبدالرازق للطبعة الجديدة للكتاب، ص ١٤.

(١٢٤) فهمي هويدي. القرآن والسلطان. القاهرة: دار الشروق، الطبعة الرابعة، ١٩٩٩، ص ١٢٤.

(١٢٥) محمد سليم العوا. النظام السياسي في الإسلام. الطبعة السادسة، القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٨٢، ص ١٣٥.

ويرى واحد من أهل الثقة والرأي في قضية الشورى، أنه لا يجوز أن تقف مناقشة القضية عند تحديد مدى وجوب الشورى، ومدى إلزام من وجهت إليه المشورة بتنفيذها: إذ يؤكد "أحمد كمال أبو المجد" أن مبدأ الشورى يقف على رأس المبادئ العامة في أمور السياسة والحكم، وأنها واجبة على المسلمين تطبيقاً لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾^(١٢٦).

ويضيف: إن التجارب السياسية التي مرت بالمجتمعات فصلت سلطة التشريع عن سلطة التنفيذ، وجعلت سلطة القضاء مستقلة ضماناً لإقامة العدل بين الناس. هذا بالإضافة إلى أن ثورة التواصل في العالم كله قد يسرت مهمات استقطاب المشورات. ويدعو "أبو المجد" إلى أن نستغرق في المباحث الحقيقية التي يثيرها مبدأ الشورى في العصر الحالي مثل ما يلي:

١- تحديد المستشار، وبيان طبيعة عمله، وما يملكه من حق الطاعة وإصدار الأوامر.

٢- تحديد نطاق الموضوعات ، التي يُستشار فيها (في أمور التشريع - شئون العمران - شئون القضاء - شئون الحرب ... وهكذا).

٣- مدى وجوب الشورى (واجبة - مندوبة).

٤- مدى إلزام المستشار بالأخذ بالمشورة (هل الشورى ملزمة بإطلاق؟ أو أنها كاشفة مُعلّمة؛ يمكن الأخذ بها أو بغيرها، أو بمركب من استشارات)^(١٢٧).

وأحسب أن هذه الأسئلة يجب أن تستتفر جهود الباحثين في مجالات وشعب التخصصات المختلفة. وأجد في الجهد الذي بذله "العوا" ركيزة أساسية يمكن أن تؤسس عليها جهود كثيرة في المجالات المختلفة، وذلك حيث يقرر في شأن نطاق الموضوعات التي يستشار فيها ما يلي:

"كل أمر مما لم يرد فيه نصّ يمكن أن يكون محلاً للشورى ما دام يتعلق بمسألة تعد من الشئون العامة للأمة".

(١٢٦) السورة (٤٢) الشورى: ٣٨.

(١٢٧) أحمد كمال أبو المجد. حوار لا مواجهة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٨، ص ص ١١٠-١١٥.

ويدعو "العوا" إلى المرونة في تحديد نطاق الشورى، ويرى أن عدم تحديد وتعيين الموضوعات التي تعرض للشورى تحديدًا قاطعًا هو الأليق بمنهج الإسلام في التشريع؛ حيث يتم التركيز على تقرير الكليات والقواعد والمبادئ العامة، وتترك الجزئيات والتفصيلات للمسلمين أنفسهم يوائمون بصدها بين النصوص الدينية القطعية الحاسمة ومتطلبات السياق الزمكاني الذي تطبق فيه شريعة الإسلام. ويقول في هذا الصدد ما يلي:

"إن أمور الإدارة اليومية التي تشغل الأجهزة التنفيذية والإدارية للدولة. فإنها - بطبيعتها وبحكم حاجتها إلى حسم يقترن بالسرعة - أمور لا تحتل العرض على الشورى، اللهم إلا إذا تعلق بعضها ببعض الخطر من الأمور أو المشاكل التي تمس مجموع الأفراد المتعاملين مع هذه الأجهزة"^(١٢٨).

ومعلوم أن القضاء مؤسس على المشورة، وعلى تداول الآراء بين أهل الذكر من القضاة والمستشارين وعلى استئناف الأحكام، الأمر الذي من شأنه إبطال أحكام صدرت من جهات قضائية سابقة، أو تعديلها أو تثبيتها، وتقوم محكمة النقض بدور فكري وخلقى ودستوري بارز في مجال الشورى.

وهكذا نرى أن الشورى خصيصة جوهرية في الثقافة الإسلامية، يجب إعمالها في كل المواقع، وأن نستيقن أنها تمثل نمطًا من أنماط السلوك تميز به الحكومات والشعوب، ونخطئ كثيرًا إذا قصرنا أمرها على العلاقة بين الحكومة وال جماهير وذلك على النحو الذي سنوضحه في مواضع تالية إن شاء الله.

ولن أمل تأكيد أن الإسلام نظام حياة شامل، وأن المشكلات التي يواجهها المسلمون أوسع وأخطر مما يواجه أتباع الأديان الأخرى؛ ذلك أن المسلمين - فيما أظن - يعانون من حالة قلق أحدثتها حالة الانفصام الثقافي، متمثلة في أدوات وأجهزة ثقافية غربية يعيشون بها وعليها في حياتهم اليومية من جانب، وفي معتقدات دينية وقيم وأخلاقيات مستقرة في عقولهم ومختلجة دائمًا في وجداناتهم تتباين مع ما يدعوهم أهل الثقافة الغربية إلى الأخذ به.

(١٢٨) المرجع السابق.

وأحسب أن العلاقة بين الدين والدولة في الدول الإسلامية أمر يجب أن يحسمه أهل الرأي في الأمة وفقاً لثوابت الدين الإسلامي؛ التي يجب أن تقوم الحكومة في الدول الإسلامية على حراستها وتتميتها وتوظيفها، والتي تستهدف في مجملها جلب المصالح، ودرء المفسدات، واستنفار أفضل ما في الناس من طاقات تعود بالخير والنفع والنماء على الأفراد والجماعات، وعلى الأمة كلها، وعلى الإنسانية جمعاء.

أما عن شكل الحكومة أو نمط الحكم فأحسب أنه أمر متغير، فليست الديمقراطية الغربية هي النموذج الأوحى الذي يجب أن يطبق على النحو الذي ينادي به دعاة "العولمة"، وإنما يمكن أن ننظر فيه، وأن نأخذ منه بعض ما لا يتناقض مع ثوابت الدين الإسلامي، وليست "الخلافة" التي عرفها التاريخ الإسلامي في الدولة الأموية أو الدولة العباسية أو فيما تلاها من عصور هي النمط الذي يمكن أن تدار من خلاله شئون الحكم وسياسة الجماهير ... إنه ماض يجب أن نقف منه وقفة عقلية ناقدة؛ نبراً فيها من النرجسية الثقافية، مثلما نبراً من "جلد الذات". أو "الإحساس بالدونية".

والحكمة تقتضي في بناء تصور الدول الإسلامية لنظام الحكم فيها أن تبني لذاتها النظام الذي يحفظ عليها هويتها الذاتية ويكفل في الوقت ذاته التلاؤم - وليس التكيف - مع المتغيرات الدولية.

وأحسب أن الشروط السبعة التي حددها "الماوردي" (٣٦٤-٤٥٠ هـ) لسلطان الحكم تمثل بادرة مبكرة جداً للأعمال الأساسية التي يجب أن تنهض بها الحكومات، وسوف أورد هنا في سرد خطي، وأرجو ألا يفهم من تواليها أولويات للسابق منها على اللاحق، وإنما يمكن النظر إليها على أنها منظومة دائرية، يؤثر بعضها في بعض، ويتداخل بعضها في بعض^(١٢٩)، وأن تقسيمها على النحو المعروضة به ليس جامعاً أو مانعاً، وها هي ذي:

(١٢٩) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. أدب الدنيا والدين. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٨٨. ص ١٧١-١٧٢.

١- حفظ الدين من تبديل فيه، والحث على العمل به، من غير إهمال له.
٢- حراسة البيضة^(*)، والذب عن الأمة من عدو في الدين، أو باغي نفس أو مال.

٣- عمارة البلدان باعتماد مصالحها، وتهذيب سبلها ومسالكها.
٤- تقدير ما يتولاه من الأموال بسنن الدين، من غير تحريف في أخذها وإعطائها.

٥- معاناة المظالم والأحكام، بالتسوية بين أهلها، واعتماد النصفة في فصلها.
٦- إقامة الحدود على مستحقيها، من غير تجاوز فيها ولا يقصر عنها.
٧- اختيار خلفائه في الأمور على أن يكونوا من أهل الكفاية فيها، والأمانة عليها.

ويضيف الماوردي: "فإذا فعل من أفضى إليه سلطان الأمة ما ذكرنا من هذه الأشياء السبعة كان مؤدياً لحق الله تعالى فيهم، مستوجباً لطاعتهم ومناصحتهم، مستحقاً لصدق ميلهم ومحبتهم، وإن قصر عنها، ولم يقم بحقها وواجبها كان بها مؤاخذاً، وعليها معاقباً. ثم هو من الرعية على استبطان معصية ومقت؛ يتربصون الفرص لإظهارهما، ويتوقعون الدوائر لإعلانها".

وليس لي من تعليق إلا أن أقول لمفكري الأمة: هذا تصور مفكر عربي مسلم مضى على وفاته ما يقرب من ألف سنة هجرية (٩٧٢ سنة بالضبط) ويستطيع كل من له حظ مناسب من القراءة باللغة العربية أن يرى فيه الدعوة إلى ضرورة أن تنهض الحكومات: بحراسة الدين وصيانيته، وحماية الأمة من أعداء الدين، والدفاع عن الوطن وصيانيته من الطامعين في استغلال نفوس الناس، أو في نهب أموالهم، والدعوة إلى العمران بشتى السبل والوسائل، والتدقيق والشفافية في

(*) البيضة : في اللغة ما تضعه إناث الطير ونحوها، مما يتكون منه صغاره، وبيضة الشيء: أصله، وبيضة القوم: حوزتهم وحماهم. وتقال بيضة: للشيء المفرد، الذي لا يقع إلا مرة واحدة.

أخذ المال العام، وفي إنفاقه وتطبيق الشرائع والقوانين، وإقامة العدل والإنصاف بين الناس على سواء. واختيار العناصر التي تعمل في قطاعات العمل في الدولة وفقاً لمعيارين: أولهما الكفاءة العملية والمهنية، والثاني الصدق والأمانة في أداء الأعمال، وتحذير الحكام من التقصير في أداء واجباتهم، لأن هذا من شأنه أن يدفع الناس إلى مقتهم وكراهيتهم والثورة عليهم. وهكذا يستبين أن الفكر الإسلامي يلزم الحكومة بأن تكون إسلامية - في إدارتها لأمر الناس، وهي سلطة مدنية على نحو ما قرر الخليفة الراشد أبو بكر الصديق "أطيعوني ما أطعت الله فيكم، فإن عصيته فلا طاعة لي عليكم".

ورأى "الماوردي" في علاقة الدين بالدولة هو ذات الرأي الذي ينادي به أعلام فقهاء السنة والشيعة على سواء، واقرأ معي ما قال الإمام "محمود شلتوت" شيخ الأزهر:

"يصعب أن نفرق في الإسلام بين ما يمكن أن يسمى ديناً فقط أو سياسة فقط؛ فكل ما يتعلق بالعقيدة والعبادة دين. ويمكن أن نسمى سياسة الإعلام في التربية والخلق وكل ما يتعلق بالمعاملات ديناً، ويمكن أن نسمى سياسة الإسلام الاقتصادية والاجتماعية، وكل ما يتعلق بالحكم وتدبير مصالح المسلمين في دنياهم ديناً أيضاً، ويمكن أن نسمى نظام الإسلام في الحكم وإدارة الدولة ديناً، وهكذا يرتبط الدين بالدولة ارتباطاً كبيراً في الإسلام، ارتباط القاعدة بالبناء، فالدين أساس الدولة وموجهها، ولا يمكن تصور دولة إسلامية بلا دين، كما لا يمكن تصور الدين الإسلامي فارغاً من توجيه المجتمع وسياسة الدولة، لأنه حينئذ لا يكون إسلاماً" (١٣٠).

ونقرأ مع هذا النص ما قال الإمام "الخميني" للجماهير المسلمة في إيران (قبل نجاح الثورة) "عَرَفُوا الناس حقيقة الإسلام كيلا يظن جيل الشباب أن أهل العلم في زوايا النجف و"قُم" يريدون فصل الدين عن السياسة....". و "أن من يقول بفصل الدين عن السياسة لا يفهم في الدين ولا يفهم في السياسة" (١٣١).

(١٣٠) نقلاً عن: فهمي هويدي، مرجع سابق، ص ١٢٨.

(١٣١) نفس المرجع السابق، ص ١٢٨.

وأنهي القول في خَصيصة "الشورى" والمشاركة في الثقافة الإسلامية بالسؤال عن مقتضياتها في مسيرة التعليم وتطويره. وأوجز القول هنا على أن أفصله في فصول تالية ، فأقول:

- تطوير التعليم أمر يخص الأمة كلها، ويجب أن يستمع أهل الحكم في البلاد الإسلامية لرأي كل من يعينهم أمر التعليم، وأن يستيقنوا أن انفراد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات في قضايا التعليم الجوهرية عمل غير أخلاقي من المنظور الإسلامي.

- يجب على السلطات المركزية في التعليم أن تستحث المعلمين على المشاركة بطريقة علمية جادة في مناقشة الأمور التي توكل إليهم، وأن تعاونهم على فهم أهداف وأساليب إنجاز ما يُطلب منهم، وهكذا يمكن تفعيل المشاركة، ويأخذ المعلمون مكاناً ومكانة تتكافأ مع ما يبذلون من جهد.

- في عمليات التعليم والتعلم يجب أن يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى دور الميسر للتعلم، المعين عليه، وأن يوقن المعلمون أن الغاية من التدريس هي التعلم؛ فالتدريس الذي لا يحدث تعلمًا ، ولا يؤدي إلى زيادة النمو العقلي والفاعلية الاجتماعية للطلاب، ونضج شخصياتهم عبث لا تحتمله الدول النامية، وخاصة الدول التي يضعف فيها دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية؛ لأسباب اقتصادية أو ثقافية أو تعليمية.

- ومن الوسائل الفعالة في تنمية المشاركة في المؤسسات التعليمية اللجوء إلى تطبيق ما تشير إليه المفاهيم التالية:

- الحكم الذاتي في المدرسة، وفي الفصل الدراسي.
- التعلم الذاتي.
- التعلم التعاوني.
- تمثيل الأدوار.
- تدريس الفريق.
- التعلم بالمحاكاة.
- التعلم بالملاحظة.
- إشراف الفرقاء (الأقران).

وأكتفي بوضع هذه "اللافتات أو العناوين" الكبيرة هنا على أن أبسط القول فيها في الفصل الرابع في هذا الكتاب ، وهو الفصل المخصص لعمليات التعلم والتعليم بوصفها عمليات لنظام التعليم المدرسي، وبوصفها في الوقت ذاته مُدخلات ذاتية من داخل نظام التعليم.

٦- ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى:

قَدَمْنَا أن من خصائص الثقافة الإسلامية أنها إنسانية؛ لأن الإسلام دين سماوي أنزل لهداية الناس كافة في جميع الأرجاء والأزمان. وقامت الثقافة في حضن هذا الدين، الذي أنزل على رسول اصطفاه ربه، في منطقة ظهرت فيها اليهودية والمسيحية، وهي منطقة ذات موقع جغرافي متميز؛ حيث يطل على أطراف البحار التي شكلت حضارات سابقة على الثقافة الإسلامية: البحر الأبيض المتوسط، والبحر الأحمر والمحيط الهندي. ومن هذه المنطقة انتشرت الثقافة الإسلامية في جميع شعوب العالم؛ وذلك عن طريق الرحلات للتبادل التجاري مع الثقافات الأخرى في العالم. وكان العرب في ذلك الحين سادة التجارة سواء قبل الإسلام أو بعده، وسادة البحار أيضًا.

ولذا، فإنه كان طبيعيًا ومنطقيًا أن تنفتح الثقافة الإسلامية على ثقافات الشعوب الأخرى، تغذيها، وتتغذى منها، وفقًا لإطار مرجعي دقيق ومحكم، جاء به الدين الإسلامي: العقيدة والشريعة.

جاء الإسلام ليُشَنَّ حربًا على كل العصبية العرقية، والعنصرية - أيًا كانت مرجعيتها - وقرر أنه لا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى - العمل الصالح - ونصوص القرآن الكريم الدالة على وحدة البشر من المنظور الإسلامي كثيرة، إليك منها ما يلي: ﴿إِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاعْبُدُونِ﴾^(١٣٢).
﴿كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً﴾^(١٣٣).

(١٣٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٩٢.

(١٣٣) السورة (٢) البقرة: ٢١٣.

﴿ شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ ﴾ (١٣٤).

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ﴾ (١٣٥).

﴿ وَمَا أَمْوَالُكُمْ وَلَا أَوْلَادُكُمْ بِالَّتِي تُقَرِّبُكُمْ عِندَنَا زُلْفَى إِلَّا مَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَأُولَئِكَ لَهُمْ جَزَاءُ الضُّعْفِ بِمَا عَمِلُوا وَهُمْ فِي الْغُرَفَاتِ آمِنُونَ ﴾ (١٣٦).

وهكذا كانت التسوية الحاسمة التي رسمها القرآن الكريم بين الناس جميعًا؛ فلا فضل لعربي على أعجمي، ولا لأبيض على أسود، ولا لغني على فقير، ولا لقبيلة على أخرى، ولا لتقافة على أخرى. إنها ثقافة السلام والوئام بين البشر جميعًا.

وهكذا - أيضًا - يتضح أن الثقافة الإسلامية - وهي انعكاس للدين الإسلامي - لا تستسيغ العزلة الثقافية، ولا يتصور أن تنكفئ الثقافة الإسلامية على ذاتها، مثلما لا تستسيغ هذه الثقافة محاولات الهيمنة الثقافية لشعب على ثقافة شعب آخر.

والإسلام - جذر الثقافة الإسلامية - يجعل الإيمان بالله سبحانه - والإيمان برسول الله جميعًا، وبالكتب التي أوحيت إليهم ركيزة الإسلام التي تتبني عليها أركانه الخمسة. ويقرر في الوقت ذاته حرية الاعتقاد الديني ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ﴾ (١٣٧). ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ ﴾ (١٣٨). والتبشير الديني الذي تلجأ إليه بعض الثقافات لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية عمل لا يعرفه الإسلام، والاتفاق قائم بين المفسرين على أن قول الله تعالى:

(١٣٤) السورة (٤٢) الثورى: ١٣.

(١٣٥) السورة (٤٩) الحجرات: ١٣.

(١٣٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٧.

(١٣٧) السورة (٢) البقرة: ٢٥٦.

(١٣٨) السورة (١٨) الكهف: ٢٩.

﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ﴾^(١٣٩). ينصرف إلى المسلمين الذين يبتغون غير الإسلام ديناً؛ بعد أن ولدوا في الإسلام، أو آمنوا به. هذا، وقد أردت بما ذكرت من نصوص أن أدلل على ما في الدين الإسلامي من تسامح، وأن الدعوة إلى الدين الإسلامي يجب أن تكون بالحكمة والموعظة الحسنة، فالله يقول في تنزيله الحكيم: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾^(١٤٠). ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تَكْرَهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾^(١٤١).

وأحسب أن الحوار بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية بقيادة الولايات المتحدة قد باتت مطلباً أساسياً بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، التي حدثت في نيويورك وواشنطن؛ فما كادت هذه الأحداث تقع إلا وانطلقت من الغرب بقيادة أمريكا حملات عنصرية بشعة جعلت العرب والمسلمين يذكرون موجات الحروب الصليبية على المسلمين، وسُخر الإعلام الصهيوني الذي يلف العالم كله في عباؤه للهجوم القذر على الإسلام والمسلمين في كل أنحاء العالم دونما تثبت أو تحقيق أو محاكمة فيما جرى بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١م، على الرغم من أن خاصة المسلمين وعامتهم - حكاماً ومحكومين ومفكرين - قد استنكروا الاعتداء البشع الذي حدث في نيويورك وواشنطن، وذكروا الناس جميعاً بأن القرآن الكريم يقول: ﴿أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً﴾^(١٤٢).

وعلى الرغم من هذا فإن المارد الأمريكي - متحالفاً مع الاتحاد الأوروبي وحلف الناتو - قد انطلق بكل طاقاته العلمية والتقنية والاقتصادية لتدمير أفغانستان البلد المسلم، وتوازي مع هذا العمل غير الإنساني عمليات الإبادة الجماعية للشعب

(١٣٩) السورة (٣) آل عمران: ٨٥.

(١٤٠) السورة (١٦) النحل: ١٢٥.

(١٤١) السورة (١٠) يونس: ٩٩.

(١٤٢) السورة (٥) المائدة: ٣٢.

الفلسطيني، التي تقوم بها دولة إسرائيل بدعم أمريكي معطن، وتخریب كل البنى الأساسية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لهذا الشعب. ويخيل إلى أن صمت الرأي العام العالمي على هذه الحملات الشرسة يعيد إلى الأذهان الأسلوب النازي والفاشي الذي استخدم في الحرب العالمية الثانية...

وترى قوى الاستكبار - ممثلة في الولايات المتحدة الأمريكية - أنها تستطيع أن تخضع المسلمين بالقوة في صورها المختلفة: العسكرية، والاقتصادية والإعلامية أن يرتدوا عن دينهم، وأن يتحولوا إلى أتباع، صم بكم عمي، للسيد الأمريكي .. وأحسب أن هذا وهم كبير، وأن أساليب العدوان التي توجهها أمريكا إلى العرب والمسلمين سوف ترتد بالحسرة والخسران المبين عليهم.

تلك هي خبرة الشعوب، وهي الخبرة المستمدة من تاريخ نضال الشعوب في سبيل تحريرها واستقلالها. والمسلمون إزاء كل مظاهر التجني عليهم، والتعسف الذي يلاقونه من أمريكا وإسرائيل يذكرون دائماً قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَذَكِّرْ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا ۖ وَلَا يَزَالُونَ يَقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا ۖ﴾ (١٤٣).

هكذا علمهم دينهم، وهم على يقين أن هذه الدنيا دار ابتلاء، وسوف يصبرون، ويصابرون، ويرابطون، ويثابرون على تأكيد هويتهم الدينية مؤمنين بقول الله: ﴿وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (١٤٥).

هذا، وخصيصة الانفتاح على الثقافات الأخرى لا تعني أن تنوب أمة الإسلام في الثقافات الأخرى، وإنما تعني أن ينظر المسلمون في الثقافات الأخرى، وأن يتأملوها، ليروا ماذا فيها من ممارسات تتلاءم مع ما دعا إليه الإسلام؛ لتمكين الناس من أداء واجبات استخلاف الإنسان في العمران، وماذا في ثقافات الآخرين من ممارسات يمكن أن تزيد في فاعليات المسلمين العقلية والعلمية والتقنية والفنية والاجتماعية، وعلى المسلمين ألا يستشعروا حرجاً في استشارة الثقافات الأخرى،

(١٤٣) السورة (٢) البقرة: ١٠٩.

(١٤٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٧.

(١٤٥) السورة (٦٣) المنافقون: ٨.

والانتقاء من منجزاتها؛ فالإنتاج الثقافي يمثل حصيلة خبرة إنسانية مشتركة، وقد أخذت الثقافة الإسلامية من الثقافات التي سبقتها - يونانية كانت أو رومانية - وتمثلت ما أخذته من تلك الثقافات، سواء في الفلسفة أو في العلم أو في الممارسات اليومية، ثم أخرجته في تركيبات وكيانات إسلامية .. وأخذت الثقافة الغربية وغيرها من الثقافات، من الثقافة العربية كثيرًا من معالمها وإنجازاتها، وخاصة ما يتصل بالتفكير العلمي والمنهج التجريبي في البحث ثم طوره، وغدا منهجًا أو طرائق بحث تعزي إلى الثقافة الغربية.

إن التبادل الثقافي خلّة يرضاها الإسلام، ويحث عليها؛ كما جاء في القرآن الكريم: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (١٤٦).

والتعارف الذي يدعو الإسلام المسلمين إلى الأخذ به مناقض كل التناقض لدعاوي: التصارع الثقافي الذي يدعو إليه "صمويل هنتجتون" في كتابه الموسوم "صراع الحضارات". والتعارف نقيض - أيضًا - للاستعلاء الذي من شأنه أن تتنافر الثقافات، وأن تتعادي، و "التصارع" و "المعاداة"، هما أسرع الوسائل إلى أن تقضي الثقافات المعاصرة من خلال حلقات الصراع والاحتراب، على ما أنجزت الإنسانية في ماضيها الطويل. وهما - أيضًا - أقصر الطرق للقضاء على آمال الإنسانية في تأسيس حياة أفضل للجيل المعاصر، وللقضاء على ما تحلم به الأجيال الشابة من بني البشر في كل مكان في مستقبل يكون أكثر رخاء وأعظم أمنًا للناس. وننهي الحديث - هنا - عن خصيصة انفتاح الثقافة الإسلامية على الثقافات الأخرى - بالسؤال عما تستطيع مؤسسات التعليم أن تفعل في ترسيخ هذه الخصيصة فنقول:

- إن مؤسسات التعليم في البلاد الإسلامية والعربية مطالبة بأن تتيح فرصًا أوسع، ودرسًا أعمق لخصائص الثقافة الإسلامية جميعها، درسًا من شأنه أن يستوعب الطلاب من خلاله روح الإسلام في تربية الفرد وتربية الجماعة والأمة، درسًا من شأنه أن يعمق في عقول الطلاب ووجداناتهم

احترام الأديان الأخرى، وتجنب الشبهات التي تتم عن ازدراءها أو الانتقاص منها ، وهذا هو معنى الخطاب الذي وجه إلى المسلمين في قوله تعالى: ﴿ قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنْزِلَ إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِنْ رَبِّهِمْ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْهُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ ﴾ (١٤٧).

- إن مقررات التربية الإسلامية في المدارس سواء في ذلك مدارس التعليم الديني أو مدارس التعليم المدني بحاجة إلى مراجعة جذرية، تربط الإسلام "الثقافة" بالواقع المعيش في كل دولة، وتوضح للمتعلمين كيف يتأتى للمسلمين وشركائهم في الوطن من اتباع الديانات الأخرى أن يفجروا في الناس كوامن طاقاتهم التي من شأنها سد احتياجات الناس المادية والمعنوية عن طريق أعمال عقولهم في تحليل مشكلات حياتهم وتشخيصها والتعاون في حلها.

- ولست أرى مانعاً مع استيعاب الطلاب لروح الثقافة الإسلامية في أن يعرفوا قدرًا مناسبًا من المعارف عن الأديان الأخرى، وأزكي ألا تكون مثل هذه المعارف مقررات دراسية على نحو تقليدي، وإنما يجب أن تتكفل بها أنشطة للنشاط المدرسي، الذي ينهض به الطلاب في "الأسر المدرسية" أو في الجمعيات الثقافية التي تدعم المناهج المقررة ولا تكررهما.

- أن تتيح مؤسسات التعليم لطلابها فرصة فهم الأحداث الجارية محليًا وإقليميًا وعالميًا، ومناقشتها مناقشة أكاديمية تبرا من الأهواء، ومن "النرجسيات" الدينية والثقافية. ولست أتصور كيف يمضي التعليم المدرسي في مناطق يشتد فيها الصراع السياسي دون مشاركة الطلاب في معرفة جذور التصارع في مثل: الصراع العربي - الإسرائيلي في فلسطين المحتلة، واحتلال العراق، والصراع الباكستاني - الهندي حول كشمير، والصراع في دول البلقان ونحوها. إن مؤسسات التعليم في مثل هذه

(١٤٧) السورة (٢) البقرة : ١٣٦.

المناطق تغتال حقوق الناشئة القادرين على الفهم والمشاركة بالرأي فيما يجري في تلك المناطق الساخنة.

• والتبادل الثقافي المتكافئ يفرض على وسائل الاتصال الجماهيري أن تكون موضوعية - قدر الوسع - في تعريف جماهير الشعوب في دول العالم المختلفة بحقيقة ما يجري من تعارف وتوافق وما يحدث من تناكر، وتجادب، وتغابن بين ثقافات الشعوب المعاصرة، وأن تتحرى في عملها أن تكشف عن الحقائق في وجهيها الإيجابي والسلبي دون تحيز، أو تعميم، أو تضليل.

• ومن الوسائل الفعالة في جني ثمار التبادل الثقافي تبادل الابتعاث للتعليم في مؤسسات التعليم في مستوى الدراسات العليا بين مؤسسات التعليم في الثقافات المختلفة، وفي مثل هذه الحالات يكون المبتعثون للتعليم في الدول المختلفة نماذج حية للتعريف بثقافتهم.

وأشهد كواحد ممن ابتعثوا للدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية على نفقة حكومة الجمهورية العربية المتحدة (آنذاك) أن عوائد هذه الممارسة كانت ذات نفع كبير للتبادل الثقافي بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وكان هذا في بداية عقد الستينيات من القرن العشرين.

ونكتفي بهذا القدر - هنا - على أن نعود إلى مقتضيات الانفتاح الثقافي في سياقات أخرى تالية في هذا الكتاب.

٧ - ثقافة تتشد تنمية الثروة :

الثروة في لغة العرب تعني كثرة العدد من الناس وكثرة المال. يقال: ثروة رجال، وثروة مال. ومن معاني الثروة - أيضاً - الأرض؛ وفي التنزيل العزيز: ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى﴾. كما تعني الندى، والتراب الندي. والثريا : النجم المعروف، وسمي كذلك لأن به كواكب خفيفة كثيرة العدد^(١٤٨).

(١٤٨) تراجع مادة "ثرا" في لسان العرب وفي المعجم الوسيط.

ومغزى هذه الفلزكة اللغوية هو أن دلالة الكلمة في اللغة العربية تنصرف إلى "رأس المال" المادي: الأرض وهي عنصر من عناصر الثروة الطبيعية؛ يجب أن يصاب، ويستثمر، وتنمي إنتاجيته، كما تنصرف إلى ما تحت الأرض من "الركاز" الذي ركزه الله تعالى في الأرض من معادن وكنوز مدفونة يجب أن ينقب عنها ، وأن يحسن استثمارها.

وتنصرف الدلالة أيضاً إلى "رأس المال" الاجتماعي متمثلاً في البشر الذين خلقهم الله، وجعلهم مستخلفين في الأرض واستعمرهم فيها لأداء أمانة الاستخلاف، وقد حصر علماء أصول الفقه القدامى مقاصد الشريعة الإسلامية في حياة الناس في: حفظ الدين والعقل والنفس والنسل والمال. وقد حدثك قبلاً عن تفعيل مقاصد الشريعة من منظور أحد علماء أصول الفقه المحدثين^(١٤٩).

وأود الآن أن تشاركني فيما أنسبه - هنا - للثقافة الإسلامية من خصيصة سميتها "نشدان تنمية الثروة" وتعني في وقت واحد تنمية رأس المال المادي، ورأس المال البشري؛ لأن تنمية الأول دون تنمية الثاني تكديس للأموال لا جدوى منه، وتنمية الثاني هي السبيل الوحيدة لحسن استغلال الأول ، وإنفاقه فيما ينفع الجيل الحاضر وأجيال المستقبل.

واشترك لفظ "الثروة" في الدلالة على رأس المال البشري ورأس المال المادي في أن واحد يجعل المرء يستحضر اقتران ذكر الأموال والأولاد في آيات الذكر الحكيم في مثل قوله تعالى:

﴿وَاعْلَمُوا أَنَّمَا أَمْوَالُكُمْ وَأَوْلَادُكُمْ فِتْنَةٌ وَأَنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ أَجْرٌ عَظِيمٌ﴾^(١٥٠).

﴿كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَأَكْثَرَ أَمْوَالاً وَأَوْلَاداً﴾^(١٥١).

﴿لَنْ تَغْنِي عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً﴾^(١٥٢).

هذا، واقتران كثرة المال بكثرة الأولاد على أنهما مصدران للقوة يزكي الدلالة المشتركة لكلمة "الثروة" على نحو ما قدمنا.

(١٤٩) جمال الدين عطية، مرجع سابق.

(١٥٠) السورة (٨) الأنفال: ٢٨.

(١٥١) السورة (٩) التوبة: ٦٩.

(١٥٢) السورة (٣) آل عمران: ١٠.

والجذر "ثار" أصله "ثَوْر" قلبت الواو فيه ألفاً، فصارت "ثار"، والمصدر منه - أيضاً - ثَوْرَان ، وثَوْرَة : الهياج والانتشار. وقال بعضهم إن كلمة "ثروة" تطلق على الكثرة من الرجال ومن المال على سواء، وحدد آخرون "ثروة" للمال، و "ثورة" للرجال^(١٥٣).

والثروة والثورة كلمتان متصابتان في البنية، والاقتراب في البنية يرجح في رأي ابن جني (٣٢٢ - ٣٩٢ هـ) ^(١٥٤)، تعاقب المعنى (لاحظ المعنى المركزي للألفاظ التالية: قَصَمَ، قَضَمَ، فَصَلَ، فَصَمَ، قَطَعَ) وهو فرض يحتاج إلى اختبار؛ لبيان مدى صحته في اللغة العربية. وأحسب أن هذا الاختبار ميسر الآن مع الثورة في علم الحاسوب.

إذا كان لفظ "الثروة" على هذا القدر من الاتساع في الدلالة: كثرة المال، وكثرة الرجال، والأرض: ما عليها وما تحتها - فإن هذا التعدد يشكل السياق العام الذي يجب أن تتم في إطاره عمليات التنمية الشاملة المطردة في المجتمعات الإسلامية، وأعني بذلك تنمية البشر وتنمية الموارد الطبيعية في آن واحد، ولتكن هذه التنمية "ثروة" ثقافية و"ثورة" ثقافية، فالكلمتان متقاربتان مبنى ومتقاربتان معنى. والسؤال الذي يُثار في مثل هذا المقام هو: كيف؟ وماذا تكون وسيلة هذه الثورة الثقافية من المنظور الإسلامي؟

وأحب قبل أن أشرع في الجواب أن أبرز مسلمتين سوف أبني عليهما ما أعرض عليك في شأن تنمية الثروة:

١- المال مال الله :

أول هذه الافتراضات هو أن المال في هذه الدنيا، أنى كان موقعه، وأياً كانت طبيعته هو مال الله، وأن هذه الأموال الظاهرة والمركوزة في الأرض خلقت

(١٥٣) ابن منظور. لسان العرب. في مادة ثور.

(١٥٤) ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص، الجزء الثاني، بتحقيق محمد علي النجار. بيروت: المكتبة العلمية (د.ت)، ص ص ١٤٥-١٤٧.

قبل خلق الإنسان ؛ فهي جميعها ملك لله جلّ علاه: ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى﴾ (١٥٥).

فالله هو خالق المال ومالكة، واستخلف الإنسان فيه ليستخدمه في العمران، وينميه، وينفقه في ضوء ما شرعه الله جلّ وعزّ: ﴿وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ﴾ (١٥٦)، ﴿الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (١٥٧)، ﴿وَأَتَوْهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾ (١٥٨).

وملكية الناس للمال هي ملكية لحق التصرف وحق الانتفاع وحق الاستثمار دون استغلال أو احتكار أو اكتناز للمال.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْأَحْبَارِ وَالرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُحْمَى عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَى بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنْزْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كَنْزْتُمْ تَكْنِزُونَ﴾ (١٥٩).

٢- كثرة المال فتنة وقلته ابتلاء :

إذا زاد المال لدى الأفراد أو الجماعات أو الأمم عن القدر الذي يفي باحتياجات الأجيال الراهنة، والادخار الذي يستثمر للأجيال القادمة - فإنه يكون خساراً، ومدعاة لترسيخ عادة الاستهلاك. والتفاضل والتمايز بين الناس ليس في قدر ما يحوزون من مال؛ ولكن بقدر ما ينفقون من أموالهم في سبيل الله وفي سبيل المصلحة العامة للجماعة والأمة.

ونقرأ لتوضيح سياق أن المال قد يكون فتنة، وقد يكون ابتلاء قول الحق

(١٥٥) السورة (٢٠) طه: ٦.

(١٥٦) السورة (٥٧) الحديد: ٧.

(١٥٧) السورة (٢) البقرة: ٣.

(١٥٨) السورة (٢٤) النور: ٣٣.

(١٥٩) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

تبارك وتعالى: ﴿ زَيْنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ قُلْ أَوْفَيْتُكُمْ بِخَيْرِ مِنْ ذَلِكَمُ الَّذِينَ اتَّقَوْا عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ بِصِيرٍ بِالْعِبَادِ ۝ (١٦٠) .

وقوله: ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِنْ لَمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطُلَّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ۝ (١٦١) .

وقوله: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةً إِمَّا لَقِ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنْ قَتَلْتُمْ كَانَ خَطِيئًا كَبِيرًا ۝ (١٦٢) .

وكثرة المال قد تكون مدعاة للظلم والعدوان والقسوة، وهي في تلك الحالات نقمة وبلاء، وخسران مبين. ولنقرأ معاً ما جاء في آي الذكر الحكيم: ﴿ عَتَلُ بَعْدَ ذَلِكَ زَيْمٌ أَنْ كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ ۝ (١٦٣) .

﴿ قَالَ نُوحُ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالَهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا ۝ (١٦٤) .

﴿ وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوْا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ ۝ (١٦٥) .

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ وَقَالُوا نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَالًا وَأَوْلَادًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَذِّبِينَ ۝ (١٦٦) .

(١٦٠) السورة (٣) آل عمران: ١٤-١٥.

(١٦١) السورة (٢) البقرة: ٢٦٥.

(١٦٢) السورة (١٧) الإسراء: ٣١.

(١٦٣) السورة (٦٨) القلم: ١٣-١٤.

(١٦٤) السورة (٧١) نوح: ٢١.

(١٦٥) السورة (١٠) يونس: ٨٨.

(١٦٦) السورة (٣٤) سبأ: ٣٤-٣٥.

وتأسيسًا على التسليم بهاتين المسلمتين فإننا نستطيع أن ننطلق لتبيان كيف يمكن من منظور إسلامي تحقيق التنمية المنشودة في رأس المال المادي وفي رأس المال الاجتماعي على سواء وفي آن واحد.

وتنمية الثروة المادية في المجتمعات الإسلامية وسيلتها الآمنة هي "الثورة الثقافية" التي ينبغي أن تنتشر وتتعمق في المجتمعات الإسلامية. ولإحداث هذه الثورة مطالب شتى؛ جوهرها إعطاء العمل أولوية متقدمة.

ففي القرآن الكريم آيات كثيرة تحث الناس على العمل، وبذل الجهد؛ والقعود عن العمل والتهاون في إتقانه إخلالٌ كبيرٌ بعهد الاستخلاف؛ الذي كرم الله به الإنسان على سائر مخلوقاته، وأناط به عمران الأرض، والسعي في مناكبها لكسب الرزق الحلال:

- ﴿وَلَقَدْ مَكَنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾ (١٦٧).
- ﴿يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تَوْبُوا إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُجِيبٌ﴾ (١٦٨).
- ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا﴾ (١٦٩).

وقد ورد ذكر المادة: "عمل" فعلاً وما اشتق منها: اسماً موصوفاً بالصالح، ومسنداً إلى الضمائر المختلفة في القرآن الكريم (٣٦٦ مرة)، وفي آيات كثيرة اقترن الإيمان بالعمل الصالح.

والعمل من المنظور الإسلامي عبادة أيّا كان نوع العمل الذي يمارسه الفرد؛ فسعي المرء لكسب معاشه، وكفالة عياله وأهله عبادة. ومما يدل على جلال هذه العبادة أن القرآن الكريم قرننها بالجهاد في سبيل الله في مثل قوله تعالى:

(١٦٧) السورة (٧) الأعراف: ١٠.

(١٦٨) السورة (١١) هود: ٦١.

(١٦٩) السورة (٢٤) النور: ٥٥.

﴿وَأَخْرُونَ يَخْرِبُونَ فِي الْأَرْضِ يَنْتَفُونَ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَأَخْرُونَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ﴾ (١٧٠).

وقوله جلّ وعز: ﴿فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَارْغَبْ﴾ (١٧١).

فالإنسان مطالب أن يخصص لأمر دنياه قدرًا من عنايته، يحقق به عملاً نافعا له ولأسرته ولجماعته ولأُمته، ومن خلال العمل، وبه يتزود الناس من دنياهم لآخرتهم. وفي هذا المعنى قال الرسول ﷺ: "ليس خيركم من ترك الدنيا للآخرة، ولا الآخرة للدنيا، ولكن خيركم من أخذ من هذه وهذه" (١٧٢). ومما أثر عن الإمام علي كرم الله وجهه قوله: "الدنيا دار صدق لمن صدقها، ودار نجا لمن فهم عنها، ودار غنى لمن تزود منها" (١٧٣).

وأعتقد أن الحرص على العمل، وإفراغ كل الجهد في إتقانه - بوصفهما سمة للشخصية - من شأنهما أن يعطيا أولوية متقدمة في التنشئة الاجتماعية، وفي مؤسسات التعليم، وفي خطط التنمية في البلاد الإسلامية؛ وذلك لسد الفجوات أو - في الأقل - لتضييق الثغرات بين ثروتها البشرية والمادية، واحتياجاتها في مجالات الحياة كافة: في الزراعة واستزراع الصحاري، وفي الحرف المختلفة، وفي الصناعات: الثقيلة، والوسيلة، والبسيطة، وفي ميادين الخدمات المهنية والاجتماعية المختلفة.

وإعطاء العمل وإتقانه أولوية متقدمة في المجتمعات الإسلامية يلقي على مؤسسات التعليم فيها مسؤوليات جسامًا؛ تتمثل في المواءمة بين أنواع التعليم (ديني، مدني، عام، فني، تقني، حكومي، خاص)، ومخرجاته ومطالب الحياة؛ فليس مقبولا ولا معقولا أن تنامي نسبة بطالة المتعلمين في المجتمعات الإسلامية عامًا بعد عام، يستوي في ذلك من يتخرجون في التعليم الفني والتقني - قبل الجامعي - ومن يتخرجون في التعليم الجامعي ذاته. إن هؤلاء المتعلمين العاطلين يمثلون قنابل تهدد الأنظمة الاجتماعية، وعلى الراشدين من أبناء الأمة - حكامًا ومحكومين في

(١٧٠) السورة (٧٣) المزمّل: ٢٠.

(١٧١) السورة (٩٤) الشرح: ٧-٨.

(١٧٢) رواه الديلمي في مسند الفردوس عن ابن عمر وأنس.

(١٧٣) نقلا عن الماوردي، مرجع سابق، ص ١٦٥.

كل القطاعات - أن يتداركوا هذا الخطر الداهم وعلى القائمين على شئون التعليم - بخاصة - أن يبادروا بتغيير سياسته، وتعديل مناهجه؛ وترشيد أساليبه؛ بصور تجعل التعليم وسيلة إلى النماء الشامل المطرد.

وأحسب أن تحقيق هذه الغاية في ربط التعليم بالعمل، وتسريع عائد التعليم على المجتمع غاية لا يجدي فيها الإصلاح الجزئي لأنظمة التعليم، وإنما يحتاج الأمر إلى إعادة بناء التعليم في الأقطار النامية كلها، في ضوء الخبرات المتراكمة في مجال تطوير التعليم في بلاد العالم كافة. ويمكن للأقطار النامية أن تختار من تلك الخبرات، وأن تتركب منها نموذجًا جديدًا يلائم كلاً منها، ويسمح للثوابت الثقافية لكل شعب أن تترسخ، مثلما يسمح - في الوقت ذاته - للمتغيرات الثقافية لذات الشعب أن تتجدد ، في ضوء متطلبات التقدم العلمي والتطور التقني والفني.

وفي حديثنا عن نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية - على النحو الذي حددناه قبلاً - علينا أن نستحضر الخصائص الأخرى التي قدمناها هنا لهذه الثقافة، وأن نعملها جميعاً في بيان خصيصة نشدان الثقافة الإسلامية للتنمية؛ فخصيصة "العقلانية" التي قدمناها هنا في إطار معين تفرض على كل متقف عربي مسلم - رجلاً كان أو امرأة، أن يحسن فهم أصول دينه، وأن يخلص نفسه ، ويخلص ثقافته من علل أو معوقات حالت - ولا تزال تحول - دون تنمية هذه الثقافة. ولنذكر هنا بعض العوامل التي نراها معوقات للتنمية.

معوقات التنمية الشاملة

◀ الماضوية :

انحياز بعض المسلمين إلى الماضي، ومحاولة استنساخه ليكون هاديًا لحياة المسلمين المعاصرة. وهذا فيما أحسب تعبير صارخ عن العجز العقلي المائل فيمن ينادون بمثل هذا النموذج. ولا يعدم هؤلاء الماضويون حديثًا نبويًا ينسب إلى الرسول ﷺ، يقدمونه حجة على التمترس داخل قوقعة الماضي، أو آية من آيات القرآن الكريم ينتزعونها من سياقها العام، ويعزلونها عن منظومة آيات كريمة تكملها وتفسرها. فقد حدث أني كنت أشاهد برنامجًا تليفزيونيًا تبثه إحدى الفضائيات العربية عن "الدين والحياة" وكان الموضوع المحدد للبرنامج هو "ظاهرة الجوع في العالم" التي يعاني منها معظم سكان العالم اليوم. وقد سمعت خلال البرنامج مداخلتين، ذكر من قام بالأولى منهما قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ﴾^(١٧٤). وتابع صاحب المداخلة حديثه ليقول: إن الجوع غضب من الله على الناس بسبب المعاصي، وعلينا أن نستغرق في الاستغفار والعبادة، وأن نعود إلى الله؛ حتى يشبع الجوعى ويغنى الفقراء. وهكذا ببساطة تتحول العضلات الإنسانية الكبرى إلى قضايا قولية؛ يكتفي فيها بعض المسلمين بذكر آية من القرآن الكريم، ولا شيء قبل، ولا شيء بعد...

والمطلوب في الثورة الثقافية الإسلامية التي تنشد تنمية أحوال المسلمين أن نتواصى جميعًا بالآل ننحاز عقليًا وشعوريًا إلى الماضي على حساب الحاضر

(١٧٤) السورة (٢) البقرة: ١٥٥.

والمستقبل، وألا نبسّط المشكلات على النحو الذي يدعو فيه "صاحبنا" إلى القضاء على الجوع، بأن نجلس في دورنا أو في مساجدنا نستغفر، ونتبتل، وندعو الله، وكأن السماء سوف تستجيب لدعائنا بأن تمطر ذهبًا أو فضة أو طعامًا سماويًا. ونسي صاحب المداخلة التي أشرنا إليها أن "الجوع" ظاهرة ترد إلى أسباب كونية لا دخل للناس فيها كالقحط والتصحر، وإلى تاريخ طويل كان للدول الأوروبية الاستعمارية فيه دور كبير، تمثل في نهب خيرات الدول المستعمرة، وتركها في فقر مدقع، ولا تزال تتابع سيرتها بالقروض والديون التي تمنحها للدول الفقيرة. كما يعود الجوع إلى ظلم اجتماعي ماثل في التوزيع غير العادل لعوائد المصادر الطبيعية للحياة، على المواطنين في كثير من الدول داخل كل دولة، وبين الدول بعضها بعضًا.

◀ الانغلاق الثقافي:

والمثال الثاني لمعوقات التنمية تصور بعض الناس أن المسلمين يمكن أن يعزلوا أنفسهم عن الثقافات الأخرى؛ بدعوى أن الثقافات الأخرى يصدق عليها أنها "ضالة مضلة، غازية" وأن السبيل المثلى لصيانة ثقافتنا وتنمية ثرواتنا البشرية والمادية هي أن نعزل أنفسنا في معزل ثقافي حتى لا تتسرب إلينا موجات الثقافات الفاسدة. ومرة أخرى أقول - إزاء هذه الرؤية - إنها تعبير عن الإحساس بالدونية، وأمرة على العجز عن مواجهة ما يكتنف أمتنا من تحديات.

وحري بنا أن نفقه أنفسنا، وأن نجلي لذواتنا، ولشبابنا وللآخرين جواهر ثقافتنا الإسلامية التي علاها الصدا، لاعتبارات شتى؛ إن علينا أن نعي بقلوبنا وعقولنا أننا أمة "الدين الخاتم"، وأن ثقافتنا الإسلامية قد زودت الثقافات الإنسانية بروافد عقلية كثيرة؛ فالثقافة الغربية عندما كانت في بواكير عصر نهضتها أخذت من الثقافة العربية الإسلامية في الأندلس، وترجمت من العربية شروحاتها وتأويلاتها للثقافة اليونانية القديمة. لقد أخذ الغرب من الثقافة الإسلامية "المنهج التجريبي" في العلوم الفيزيائية، بعد أن طوره العرب من مجرد القياس العقلي إلى منهج "الاستقراء

والتجريب" ومن خلاله طورت الثقافة الغربية في عصر النهضة جهودها في مجال العلوم الطبيعية وتطبيقاتها...

ورفضت الثقافة الغربية النهج الإسلامي المتوازن، فيما يخص "الإنسانيات" و"الاجتماعيات"؛ لأن ركيزة الفكر فيهما تقوم على "الإيمان التوحيدي"، وعلى "الوسطية" الإسلامية التي تؤاخي بين ثنائيات شاعت في الثقافة الغربية تفصل بين البدن والروح، وبين الدين والدولة، وبين البرهان النقلي (الموحي به) والبرهان العقلي، وغير ذلك من الثنائيات النكدة، التي عانت منها الثقافة الغربية أشد معاناة؛ حتى وصفها أحد أعلام الفكر الغربي بأنها جعلت الثقافة الغربية ثقافتين، وعوقت بهذا الثورة العلمية^(١٧٥).

وأنهي هذه الجزئية التي أعدها أحد المعوقات للعمل في سبيل التنمية الشاملة بتأكيد أنه ينبغي الحرص على أن نحاور الثقافات الأخرى، لا أن ننكفئ على ثقافتنا؛ ونخلي لها الميدان، وأن نجيد الوسائل وأدوات الخطاب التي تصطنعها هذه الثقافات، لننل الآخرين على نجاعة موقفنا في كثير من القضايا الإنسانية، ولنفيد من إنجازاتهم العلمية - كما أفاد الغرب قبلاً من إنجازات الثقافة العربية الإسلامية- ففي مآثوراتنا العربية أن الحكمة ضالة المؤمن، يأخذها أنى وجدها، وهو أولى الناس بها.

* الموقف الناقد من محفزات التنمية:

واعتقد أن تنمية الثروة البشرية والمادية تحتاج إلى أن توظف خصيصة "العقلانية" التي وسمت بها - في هذا الكتاب - الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا - وهذه العقلانية تفرض علينا أن نتدرب - كباراً وصغاراً - على أن يكون لنا موقف ناقد تجاه ذواتنا، وتجاه تراثنا، وتجاه الآخرين .

(175) Snow, C.P. The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press, 1961. p. 58.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه لا يعني النقض أو الهدم؛ وإنما يعني أن نرى الإيجابيات والسلبيات في آن واحد؛ بمعنى أن نرى الجوانب المضيئة والجوانب المعتمدة في الكيانات التي ندركها؛ بعيون مفتوحة، وعقول سؤولة، طلبًا لمعرفة الحق، ونشدانًا للسبل المؤدية إليه.

والموقف الناقد الذي أدعو إليه سبيلًا لتنمية الثروة المالية والثورة الثقافية، موقف يتجافى تمامًا مع الأهواء، أيًا كان نوعها، وأيًا كانت دواعيها؛ إنه موقف العدل والإنصاف؛ دون تحيز للذات، أو للتراث، إنه موقف يرفع فيه الفرد والجماعة والأمة الغشاوة التي في عيونهم، والأغلال التي في عقولهم؛ من أثر الإلف، أو التقليد، أو الرخاوة الحسية والعقلية، أو الجهل - وكلها سمات إنسانية - ليروا بعيون عقولهم فيما يعرض لهم، أو يعرض عليهم من نصوص (Texts) معان؛ يقلبونها في أفئدتهم، ويصنفون منها فكرًا جديدًا، يلثم حاضره، ويخصب مستقبلهم.

الموقف الناقد الذي أدعو إليه يحترم الماضي، ولكنه لا يقده، ويرفض عبادة الأوثان - حجرًا كانت أو بشرًا أو معرفة - ويطمح دائمًا أن يصنع الإنسان - بسلطان الله - فكرًا جديدًا ومتجددًا.

والموقف الناقد - أيضًا - يستشرف المستقبل، ويتخيل معالمة، ويرى قسماته، مختلفة ألوانها. وبعد أن يُفرغ صاحبه كل ما في وسعه يدع الأمر للخلاق العظيم - سبحانه - بديع السماوات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى.

والموقف الناقد على الوجه الذي قدمت لا يعتبر التراث الثقافي البشري الذي أفرزه "تدين" المسلمين عبر الأجيال خيرًا كله؛ وإنما يرى فيه - بوصفه تراثًا بشريًا - الخبيث والطيب والدخيل والمنحول.. وأنه - لهذا - بحاجة إلى غربلة عقلية..

والموقف الناقد لا يرى أن كل وافد ثقافي شر مستطير، مناقض لعقائدنا، ومناف لشرعنا؛ ولذا فإنه مطلوب من أولي العزم من أهل الذكر في كل مجال أن يفحصوا الوفود الثقافية الأجنبية؛ ليروا مدى ملاءمتها للخصائص الثابتة في ثقافتنا. وأحسب أن كثيرًا منها ملائم، وأن وقفنا مع الوفود الثقافية ينبغي أن تكون مقصورة على ما يمكن أن يحدث خدشًا أو خللاً في الهوية الثقافية الإسلامية للذوات أو الجماعة أو الأمة، ونواة هذه الهوية ماثلة في العقيدة الدينية واللغة.

وحري بمثل هذا الموقف أن يبرئ التتقيف الإسلامي من آفتين: آفة الجمود أو التنطع الفكري التي استعاذ منها الرسول المصطفى ﷺ، وآفة السيولة أو التسيب الفكري. والبرء من هاتين الآفتين والاحتكام إلى العقلانية الإسلامية من شأنهما أن يجعلنا تعاملنا مع الثقافات الأجنبية معاملة أنداد لأنداد، وليس معاملة اتباع لمتبوعين.

٨ - ثقافة وسطية عادلة:

ولعل أبرز خصيصة للثقافة الإسلامية أنها "وسطية عادلة" وهو وصف خطبت به الأمة الإسلامية في قوله تعالى وتقدس: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ (١٧٦).

و"وَسَطُ الشَّيْءِ" بفتح السين ما بين طرفيه، ووسط الشيء أفضله وأعدله، وقيل في معنى "وسطاً" في الآية الكريمة: إنها وصف يعني عدلاً. وقال بعضهم إنه يعني خياراً، واللفظان - في رأي ابن منظور - مختلفان والمعنى واحد؛ لأن العدل خير والخير عدل، ويقال هو من أواسط قومه: أي من خيارهم ومن أشرفهم.

أما لفظة "وَسَط" بسكون السين، على وزن "بَيْن" وتؤدي معناها، فهي ظرف مكان، وليست اسماً ولا وصفاً، يقال: جلس وَسَطَ أهله. أي بينهم. وواسطة القلادة: الجوهرة التي تكون في وسط العقد المنظوم.

فالوَسَط - إذن - في اللغة ليس الوسط أو الوسيط الحسابي؛ وإنما هو التوسط والتعادل والتوازن بين طرفين؛ بحيث لا يستبد أحدهما بالتأثير فيه؛ فيبدو الوسط موقفاً متميزاً، غير منحاز لأي من الطرفين ولكنه متميز عن كل منهما بسمات فارقة، إنه وسط "موزون" ﴿وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ﴾ (١٧٧).

والتوازن ظاهرة كونية، أبدعها خالق الكون، خلق كل شيء، وقدره تقديراً؛ وصدق الله العظيم: ﴿مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَافُتٍ﴾ (١٧٨).

(١٧٦) السورة (٢) البقرة: ١٤٣.

(١٧٧) السورة (١٥) الحجر: ١٩.

(١٧٨) السورة (٦٧) الملك: ٣.

ولكنها سنن مطردة لا تتخلف ولا تتنافر برغم ما بين مفرداتها من تباين،
وصدق الله العظيم: ﴿ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ وَالسَّمَاءَ
رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا
الْمِيزَانَ وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ ۝ (١٧٩) .

ووسطية الثقافة الإسلامية انعكاس طبيعي لمنهج الإسلام الوسط العدل،
المتعادل، المتوازن في الاعتقاد، وفي الشريعة، وفي آداب التعامل وفي الميثاق
الخلقي الذي يكفل عمران الكون، ويربط الناس جميعًا بخالق الكون الذي استعمرهم
فيه - وأمثلة الوسطية الإسلامية كثيرة، وسوف ننتقي هنا بعضها مما له عروة
وتقى بالشخصية المسلمة.

* الله والإنسان:

وسطية الاعتقاد بأحدية الخالق، وعبودية كل ما خلق له، فكل مخلوقات الله
- عز وتقدس - تسبحه وتعبد، ولكن البشر لا يفقهون تسبيح المخلوقات الأخرى،
وتكمل هذه العقيدة بتسييد الله للإنسان في الأرض، وتسخير ما عدا الإنسان
للإنسان. أي أن الإنسان سيد في الكون وليس سيد الكون؛ إذ أن سيد الكون هو الله
- عز وتقدس - والإنسان مستخلف عن الله، وهو عبد للخالق الحي الباقي القيوم
على هذا الكون في النشأة والمसार والمصير... وتبدو الوسطية هنا في أن منهج
الإسلام وسط عدل بين من يؤلهون الإنسان، ويقولون إن إله الإنسان هو عقله، ولا
سلطان على العقل البشري إلا للعقل. وتلك مقولة مستكرة في الإسلام ﴿ أَرَأَيْتَ مَنْ
اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا ۝ (١٨٠) - ومن يرون الإنسان خطأً أورث
الخطيئة عن أبي البشر آدم عليه السلام، وكذلك من يرون أنه مخلوق لا رأي له ولا
إرادة ولا اختيار، وأنه أسير لقدر وجبر إلهي على نحو ما قدمناه وفندناه قبلًا (١٨١).

(١٧٩) السورة (٥٥) الرحمن: ٥ - ١٠.

(١٨٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٤٣.

(١٨١) انظر: ص ١١٤ في هذا الكتاب.

* العقل والنقل :

وتبدو وسطية الإسلام جلية في المؤاخاة العادلة بين ما جاء به الوحي وما يقرره العقل، وأنه لا تعارض إطلاقاً بين ما جاء به الوحي وما يراه العقل الجمعي لأولي العزم من أهل الذكر، في كل ما يعرض للناس في أمور دينهم ودنياهم. وقد ذكرنا قبلاً أن أعمال العقل مطلوب في حقيقة الألوهية الكبرى، ووجود الله سبحانه وتعالى، ولنقرأ سوياً قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ رَبِّ الْعَرْشِ عَمَّا يَصِفُونَ﴾ (١٨٢).

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضَرْبٌ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمُ الذُّبَابُ شَيْئاً لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ﴾ (١٨٣).

* قضية النبوة:

وتتجلى وسطية الإسلام في قضية النبوة؛ إذ يرى الإسلام أن الأنبياء والرسول بشر أوحى إلى كل منهم ليبلاغ قومه رسالة نزلت عليه بلسان قومه، فهم إذن بشر اصطفاهم خالقهم لهداية قومهم: ﴿اللَّهُ يَصْنَعُ فِي مَنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ﴾ (١٨٤).

والأنبياء جميعاً بشر يعبدون الله، ولا يُعبدون؛ أي أنهم ليسوا مقدسين. والعلاقة الفارقة بينهم وبين سائر البشر أن الله جلّ وعز - حين اصطفاهم وأرسلهم إلى أقوامهم أيدهم بمعجزات لا تتأتى لسائر البشر: ولنتأمل سوياً ما جاء في التنزيل حول بشرية الأنبياء: ﴿قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَمُنُّ عَلَىٰ مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَمَا كَانَ لَنَا أَنْ نَأْتِيَكُمْ بِسُلْطَانٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَعَلَىٰ اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾ (١٨٥).

(١٨٢) السورة (٢١) الأنبياء: ٢٢.

(١٨٣) السورة (٢٢) الحج: ٧٣.

(١٨٤) السورة (٢٢) الحج: ٧٥.

(١٨٥) السورة (١٤) إبراهيم: ١١.

﴿ وَلَا يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَتَّخِذُوا الْمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا أَيَأْمُرُكُمْ بِالْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ ﴾ (١٨٦).

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ الْمُرْسَلِينَ إِلَّا إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ الطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِي الْأَسْوَاقِ وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرًا ﴾ (١٨٧).

وهذا هو الموقف الوسط العدل بين من يؤلهون الأنبياء ومن عصوهم، وكذبوهم، واتهموهم بأبشع التهم، وأذوهم أشد أذى.

* المسؤولية الفردية والاجتماعية:

واحتدام الجدل في الفلسفة وعلوم الإنسان بين مذهب الفردية Individualism ومذهب الاجتماعية أو الاشتراكية Socialism. من المنظور الإسلامي لغو ما بعده لغو، وجدل فارغ لا جدوى منه، ذلك أن الإسلام يرى أن الإنسان مسئول مسؤولية فردية ومسئولية اجتماعية في آن واحد، وأنها ليسا طرفين في متصل؛ إذ أن إنسانية الإنسان لا تتحقق إلا في اجتماعيته، وهي جزء من فطرته التي فطره الله عليها. وما يبدو لبعض الناس فردياً مقابل لما هو اجتماعي ليس إلا فرقاً في السياق Context الذي يقع فيه الحدث الإنساني.

والمسئولية الفردية مؤكدة في القرآن الكريم في آيات كثيرة منها قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ مَنْ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ تَبْغِثَ رِسُولًا ﴾ (١٨٨).

﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾ (١٨٩).

﴿ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ﴾ (١٩٠).

(١٨٦) السورة (٣) آل عمران: ٨٠.

(١٨٧) السورة (٢٥) الفرقان: ٢٠.

(١٨٨) السورة (١٧) الإسراء: ١٥.

(١٨٩) السورة (٧٤) المدثر: ٣٨.

(١٩٠) السورة (٢) البقرة: ٢٨٦.

﴿ كَلَّا سَنَكْتُبُ مَا يَقُولُ وَنَمُدُّ لَهُ مِنَ الْعَذَابِ مَدًّا وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْدًا ﴾ (١٩١).

﴿ وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى وَأَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يَرَى ﴾ (١٩٢).

والمسئولية الجماعية مؤكدة بنفس القدر في آيات كثيرة - أيضا - منها قول الله تعالى وتقدس:

﴿ وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْكُمْ خَاصَّةً وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾ (١٩٣).

﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (١٩٤).

﴿ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا ﴾ (١٩٥).

﴿ وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (١٩٦).

﴿ وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ (١٩٧).

والمسلم حين يقيم الصلاة منفردًا يتعبد بصيغة الجمع ، لا بصيغة المفرد؛ إذ يقول: ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ ﴾ (١٩٨).

والأحداث الفردية الكبرى التي تقع في حياة الناس جميعًا، كالصحة والمرض والموت أمور تحكمها سنة ليس فيها استثناء.

ولذا... فهي فردية جمعية في آن واحد وهذا ما تشير إليه الآية الكريمة:

(١٩١) السورة (١٩) مريم: ٧٩-٨٠.

(١٩٢) السورة (٥٣) النجم: ٣٩-٤٠.

(١٩٣) السورة (٨) الأنفال: ٢٥.

(١٩٤) السورة (٤٩) الحجرات: ١٠.

(١٩٥) السورة (٣) آل عمران: ١٠٣.

(١٩٦) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤.

(١٩٧) السورة (٣) آل عمران: ١٠٥.

(١٩٨) السورة (١) الفاتحة: ٥-٦.

﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُمْ بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةٌ وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ ﴾ (١٩٩).

وتتجلى وسطية الإسلام في التتام المسؤولية الفردية بالمسؤولية الاجتماعية في اعتبار أن قتل نفس - بإطلاق - بغير حق يُعادل قتل الناس جميعًا.

﴿ مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا ﴾ (٢٠٠).

وقد أفتى "ابن حزم" وغيره من العلماء بأنه إذا مات رجل جوعًا في بلد اعتبر أهل هذا البلد قتلة، وأخذت منهم الدية لأهل الميت.

ووسطية الإسلام ماثلة في كل الشعائر والعبادات وفي أساليب التعامل مع الناس والأشياء، وفي تكثيف شديد للقول يمكن أن نستحضر الوسطية في دعوة الإسلام إلى العناية بأمور الدين وأمور الدنيا في مثل قوله تعالى: ﴿ فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحَسُنَ ثَوَابِ الْآخِرَةِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ (٢٠١)؛ ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (٢٠٢). والدعوة إلى التوسط في الإنفاق بين البخل والسخة ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا ﴾ (٢٠٣). ﴿ وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ ﴾ (٢٠٤).

وفي الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تجسيد بارز لامتزاج المسؤولية الفردية بالمسؤولية الاجتماعية. وفي مجال تعامل الناس مع بعضهم بعضًا حض الإسلام على المحبة، والإخاء، والتكافل، والإيثار وصلة الأرحام، والتوصية برعاية الجار، ونهى عن التحاقد والتحاسد والتباغض والتغابن والتنازع والأنانية.

(١٩٩) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٥.

(٢٠٠) السورة (٥) المائدة : ٣٢.

(٢٠١) السورة (٣) آل عمران : ١٤٨.

(٢٠٢) السورة (٦٢) الجمعة : ١٠.

(٢٠٣) السورة (١٧) الإسراء : ٢٩.

(٢٠٤) السورة (٣) آل عمران : ١٨٠.

وأحسب أن قمة اندماج المسؤولية الفردية في المسؤولية الاجتماعية تمثلت في مشروعية الجهاد، والجهاد على وزن فعال ومثله المجاهدة، ويعنيان في اللغة بذل الوسع، وإفراغ الجهد، واستنفاد الطاقة. والجهاد في الإسلام لا يكون إلا في سبيل الله، وابتغاء مرضاته.

والجهاد في الإسلام مقترن دائماً بتحقيق المقاصد الأساسية التي جاء بها الإسلام وهي حفظ وتنمية وتوظيف الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال.

والعدوان على هذه الضروريات من أي قوى خارجية، يسوغ الجهاد في سبيل الله؛ لتكون كلمة الله هي العليا. وهذا هو ما نص عليه حديث نبوي شريف (جاء في صحيح مسلم)، يقول الرسول ﷺ: "إن الرجل يقاتل شجاعةً، والرجل يقاتل غضباً وحمية عصبية، والرجل يقاتل للمغنم، والرجل يقاتل رياء، فمن قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله" (٢٠٥).

وواضح في الحديث عدم مشروعية الجهاد إلا أن يكون في سبيل الله؛ فالقتال لإظهار القوة، أو لدوافع عصبية أو لنهب أموال الناس؛ أو للرياء ليس من الجهاد في شيء؛ وإنما هو عدوان وطغيان لا يرضاه الإسلام.

وعائد الجهاد منفعة الفرد ومنفعة الأمة؛ فالله جلّت قدرته غني عن العالمين ﴿وَمَنْ جَاهَدَ فَإِنَّمَا يُجَاهِدُ لِنَفْسِهِ إِنَّ اللَّهَ لَغَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ﴾ (٢٠٦). ﴿اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ وَجَاهِدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (٢٠٧).

والقعود عن الجهاد في سبيل الله، وتفضيل بعض الناس على الجهاد جمع المال للإنفاق على الأهل والعشيرة، ورواج التجارة أمر مذموم شرعاً، وجاء بشأنه تهديد رباني للجماعة والأمة. ولنقرأ سوياً قول الحق تبارك وتعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ

(٢٠٥) صحيح مسلم (شرح النووي)، ج ١٣، ص ٤٩-٥٠.

(٢٠٦) السورة (٢٩) العنكبوت: ٦.

(٢٠٧) السورة (٥) المائدة: ٣٥.

تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبُّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴿٢٠٨﴾.

والجهاد في الإسلام يكون ببذل الجهد العضلي والفكري، وبذل المال، وبذل النفس في سبيل الحق، ونشر الدعوة الإسلامية، والدفاع عنها، ولنقرأ معاً قول الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ وَاغْلُظْ عَلَيْهِمْ﴾ ﴿٢٠٩﴾. ﴿فَلَا تُطِعِ الْكَافِرِينَ وَجَاهِدْهُمْ بِهِ جِهَادًا كَبِيرًا﴾ ﴿٢١٠﴾. ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ ﴿٢١١﴾. ﴿تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ ﴿٢١٢﴾.

﴿فَلْيُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ وَمَنْ يُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ ﴿٢١٣﴾.

وتأتي الشهادة في سبيل الله في أعلى درجات المسؤولية الاجتماعية، إذ يضحى فيها المسلم بذاته من أجل الحق الذي يؤمن به، ودفاعاً عن حقوق الناس في الحياة والحرية والكرامة التي أرادها الله للإنسان، ودرء عدوان، أو قتال فرض على المسلمين، وصدق الله العظيم: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ ﴿٢١٤﴾.

وجدير بالذكر أن نؤكد هنا أن الجهاد والاستشهاد عملان إسلاميان لا يوجهان إطلاقاً إلا إلى أعداء المسلمين الذين حاربوا المسلمين، وأخرجوهم من

(٢٠٨) السورة (٩) التوبة : ٢٤.

(٢٠٩) السورة (٩) التوبة: ٧٣.

(٢١٠) السورة (٢٥) الفرقان: ٥٢.

(٢١١) السورة (٦١) الصف: ١٠.

(٢١٢) السورة (٦١) الصف: ١١.

(٢١٣) السورة (٤) النساء: ٧٤.

(٢١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

ديارهم، وسلبوا أموالهم، واعتدوا على أعراضهم، وذلك إعمالاً لقول الحق عز وتقدس: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ أَنْ تَوَلَّوهُمْ وَمَنْ يَتَوَلَّهُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (٢١٥).

ولنتساءل - كعادتنا - ما تضمنيات وتطبيقات هذه الخصيصة "الوسطية الإسلامية" في مجالات التربية والتعليم؟

وسوف أقول هنا كلمات قصاراً، وأعد ببسطها، موزعة على الفصول الثلاثة التالية في هذا الكتاب.

- ١- الوسطية في أهداف التعليم تتطلب القسطاس والعدل في اختيار الأهداف بصورة تتوازى فيها العناية بالنواحي البدنية والعقلية والروحية والاجتماعية والتقنية في اختيار أهداف التعليم لتحقيق تنمية شاملة لثروة الأمة البشرية، ترسخ ثقافتها، وتجدد حياتها، وتؤمن احتياجاتها الاقتصادية والسياسية والأمنية.
- ٢- وأن نتوازن في اختيار محتويات مناهج التعليم؛ بحيث تتضمن هذه المناهج أفضل ما في موروثاتنا الثقافية، وأنفع ما حققه التقدم العلمي والتقني والفني في العصر الحالي في ثلاثة مجالات رئيسية للعلوم: علوم الماهيات - Know-what وعلوم الكيفيات Know-how وعلوم المآلات know-where-to.
- ٣- وأن نوازن في عمليات التدريس والتعلم بين ما ألفناه في طرق التعليم من أساليب تنمي ثقافة الذاكرة، وأساليب استحدثت في هذا المجال؛ تهدف إلى تنمية العمليات العليا للتفكير عند المتعلمين، وتنمي فيهم الطموح العقلي والاجتماعي، وتفتح أمامهم الطرق إلى ما يحقق ذواتهم، وما يفضي إلى الإبداع والابتكار في مجالات الفكر النظري ومجالات التطبيق العملي على سواء.

٤- وفي الإدارة التعليمية يجب أن نتوسط بين إدارة التعليم إدارة مركزية متسلطة ثبت خطأها علميًا، وتؤكدت مخاطرها على العاملين في مجال التعليم - معلمين وطلابًا - وإدارته إدارة محلية - لا مركزية - تكون فيها المدرسة الواحدة هي "الوحدة الأساسية" في الوصف والتحليل والتشخيص والتطوير والتسيير.

٥- وفي تقويم التعليم يتطلب "العدل" "الوسط" ألا يقتصر تقويم الطلاب على امتحان واحد نهائي كل عام؛ بل يجب أن يولي المعلمون اهتمامًا كبيرًا لما يسمى "التقويم التكويني": الذي يفيد منه المتعلمون أولاً بأول. وإذا كانت الوسطية تعني العدل والاعتدال والاستقامة، فلماذا يقتصر التقويم على تقويم أداء الطلاب وحدهم؟ لماذا لا ندخل في جوانب التقويم كل المتغيرات التي تؤثر في عمليات التعلم: المعلمين والمديرين، والمواد التعليمية التي تتاح للطلاب من قبل الجهات المسئولة عن التعليم ...

الفصل الثالث

بعض مُدخلات التعليم

■ الغايات والأهداف

■ مناهج التعليم

■ إعداد العاملين في مجال التعليم

الفصل الثالث

مدخلات التعليم

وظيفة هذا الفصل :

قدمنا في الفصل الأول أنه يمكن أن ينظر إلى التعليم المدرسي في أي مجتمع على أنه نظام **System** أو نسق ثقافي أيكولوجي **Cultural Ecosystem**. وأن هذا المنهج في النظر يتيح لنا أن ننظر في مكونات هذا النظام وفي العلاقات القائمة بينها، وقلنا إن هذه النظرة تيسر لنا أن نبحث النظام التعليمي؛ وذلك بأن نصف واقعه الراهن، والعلاقات الماثلة بين مكوناته أو أنظمته الفرعية، وأن نشخص مدى فاعلية النظام كله، ومدى فاعلية كل مكون فيه في تحقيق الغايات المرجوة من النسق التعليمي، وحينئذ نستطاع وصف مواطن القوة وجوانب الضعف في ذلك النظام؛ ومن ثم نتاح فرص لإصلاحه، أو تطويره، أو إعادة بنائه.

وقلنا - أيضًا - إن دراسة النسق التعليمي يمكن إنجازها بالنظر في: مدخلات النظام **Inputs** وفي العمليات التي تجري داخله **Processes**، وأخيرًا بالنظر في مخرجاته **Outputs**، أي المنتج النهائي لهذا النسق، وهم من يتابعون التعلم فيه من مرحلة إلى مرحلة، ومن يتخرجون فيه، ويعملون في مرافق الحياة المختلفة.

(١) راجع ص ٥٧ - ٦٠ في هذا الكتاب.

وهذا الفصل مخصص للنظر في بعض مدخلات النسق التعليمي، ونعني بها الطاقات المادية والبشرية والتنظيمية التي ندخلها في قلب النظام، بوصفها القوى الفاعلة التي تزود بها النظام كي يتحرك لأداء الوظائف المرجوة منه.

ونحن إذ نقول ذلك عن المدخلات في نظام التعليم لا ننوي استقصاء هذه المدخلات - أكمل استقصاء - لأن هذا يخرجنا عن السياق الذي من أجله وضع الكتاب. وإنما سوف ننتقي هنا أبرز المدخلات في النسق التعليمي؛ لذلك على طبيعة كل منها من المنظور الإسلامي، ولنوضح رؤية الثقافة الإسلامية لمصادر كل مُدخل، وأهميته في المجتمعات الإسلامية.

والمدخلات التي سوف نحدثك عنها هنا هي الأعمال التي يضطلع بها أي نظام تعليمي قبل الاستغراق في عمليات التدريس Teaching والتعلم Learning وهي العمليات التي نخصص لها الفصل الرابع إن شاء الله.

وقد اخترنا للمعالجة في هذا الفصل المدخلات التالية:

(١) غايات التعليم أو أهدافه العامة، وهي عادة محاولة للإجابة عن السؤال: لماذا نعلم؟

(٢) محتويات مناهج التعليم Curriculum Contents والمواد التعليمية التي تعد قبل الانغماس في الموقف التعليمي ذاته.

(٣) إعداد العاملين في مجال التعليم والأدوار التي يقوم بها المعلم من منظور إسلامي.

وثمة "مدخلات" أخرى تتصل - مثلاً - بالأبنية المدرسية، والتجهيزات التي ينبغي أن تزود بها والموازنات المالية التي تخصص للتعليم - مركزياً ولا مركزياً. ومثل هذه المدخلات ذات أثر في تسيير النظام، ولن أتعرض لها هنا؛ لأنها خارجة عن نطاق تخصصي المهني الدقيق.

المدخل الأول: غايات التعليم

غاية كل شيء أو عمل نهايته وآخره، وغاية أي مشروع هي الفائدة المقصودة منه. ويستعمل لفظ غاية - أيضاً - بمعنى نهاية الطاقة؛ يقال: غايتك أن تفعل كذا؛ بمعنى نهاية طاقتك أن تتجز كذا. وتستخدم في اللغة الإنجليزية في السياق العام للحديث عن أهداف التعليم أربع كلمات، هي: Aims, Goals, Objectives and Purposes، وفي كثير من الكتابات الإنجليزية يستخدم اللفظان Aims and Goals للدلالة على الغايات العامة للتعليم، ويستخدم لفظ Objectives ليدل على أهداف أنواع التعليم ومراحله المختلفة، ويستخدم لفظ Purposes للدلالة على الأغراض التعليمية التي يتوخى تحقيقها من خلال تعليم بعض المواد أو الأنشطة أو الوحدات الدراسية.

وهذا يعني أن غايات التعليم وأغراضه يمكن أن ينظر إليها على أنها تقع في مستويات ثلاثة: (أ) المستوى العام كأن يقال: من أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية: تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصطلح "غاية". (ب) مستوى المرحلة الدراسية: كأن يقال: من أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية: تنمية العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته وتربيته تربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله. وفي هذا المستوى نزكي استخدام مصطلح "هدف". (ج) مستوى المادة الدراسية أو النشاط، كأن يقال في أغراض تعليم اللغة العربية (مثلاً): تنمية قدرات الطلاب على استيعاب الفكرة الرئيسية فيما يقرءون أو يسمعون وأنسب مصطلح لهذا المستوى هي كلمة "غرض".

وغايات التعليم مبحث يهتم به الفلاسفة والسياسيون وعلماء الاجتماع والاقتصاديون والمنظرون في مجال الفكر التربوي والممارسون للتعليم في المدارس. والعناية بتحديد غايات التعليم وأهدافه عمل عقلائي يرادفه تحديد الوجهات التي ينبغي أن يتجه إليها التعليم، وتعيين الاتجاهات والتوجهات والمهارات التي ينبغي أن يحرص نظام التعليم على معاونتها الطلاب في اكتسابها، حتى يتأتى للمجتمع أن يصون ثقافته وينميها، ويجدها جيلاً بعد جيل.

وتحديد أهداف التعليم وأغراضه أمر مطلوب؛ لكي يعرف المعلمون والطلاب - أيضًا - الطريق الذي عليهم أن يسلكوه لتحقيق معارف معينة أو لتنمية مهارات وقدرات بذاتها، مما يفيد الأفراد والمجتمع بعامته...

وقد أدى نجاح المؤسسات الصناعية في تحديد مواصفات دقيقة لمنتجاتها، وكذلك نجاح المؤسسات الإدارية والتجارية في تحليل نظم العمل فيها إلى وضع برامج محكمة للإنتاج؛ أدت إلى تحسين نوعية المنتجات الصناعية، وزيادة مهارات العاملين في خطوط الإنتاج، وفي مجالات الإدارة. وقد أغرى هذا النجاح المعنيين بالتربية منذ منتصف الخمسينيات في القرن العشرين إلى تطبيق ما يسمونه "الأهداف السلوكية (Operational Objectives)" التي يجب أن تحققها مؤسسات التعليم في المجالات: المعرفية Cognitive، والوجدانية Affective، والنفسحركية Psychomotor. حدث هذا في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم شاع هذا الفكر وذاع حتى ملأ سائر البقاع، وأعان على ذيوع "الأهداف" السلوكية آنذاك أن كانت "النظرية السلوكية" في علم النفس في أوج ازدهارها، حيث جدد "سكنر Skinner" ما كان قد بدأه "واطسن Watson" في تأصيل النظرية السلوكية في علم النفس.

والثابت أن "الأهداف السلوكية" في مجالات التربية والتعليم لم تحقق ما أنجزته "الأهداف السلوكية" في الصناعات، وقد أدى هذا إلى أن عدّها أحد أعلام الفكر "التربونفسي" في أمريكا خرافة من الخرافات المعوقة للتقدم^(٢). ونتساءل: لماذا فشلت الأهداف السلوكية على هذا النحو؟ وأوجز الإجابة فيما يلي:

(١) أن دعاة الأهداف السلوكية يصرون على أن تصاغ في عبارات يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، وقياسها، أو تسويغ استنتاجها من سلوك

(2) Combs, A.W. Myths in Education: Beliefs that Hinder Progress and their Alternatives. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1979.

انظر ترجمة عربية لهذا المرجع قام بها:

عبدالمجيد شريحة، خرافات في التربية: (المعتقدات التي تعوق التقدم وبدائلها). القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٩٠.

ملحوظ، كما يصرون على أن تصاغ الأهداف في صيغة فعل مضارع مسبوق بأن مثل: أن يقرأ ما بين السطور، وأن يعرف النغمة العاطفية لكاتب النص، وهكذا. وبهذا فإن هذا النمط في تحديد الأهداف يعني بالأعراض والأشكال الظاهرة لسلوك المتعلم، ولا يهتم فيه بمعرفة الأسباب والدوافع، التي أدت إلى هذه البنية السطحية الظاهرة للسلوك؛ حتى يتأتى تغييرها للوصول إلى تعديل السلوك.

(٢) إن تصور الأهداف السلوكية على أنها "السيد المطاع" الذي لا تعقيب على رأيه، ويجب أن تخضع له سائر العمليات التالية في نظام التعليم خطأ "ابستمولوجي" فاحش؛ ذلك أن الأهداف مهما أحسن اختيارها، وجوّت صياغتها - فإنها تظل ألفاظاً تعبر عن نيات وأمانى من اختاروها، وقاموا بصياغتها، لما يرجون ويتوقعون أن يقوم به المتعلم. وليس حتمًا ولا منطقيًا أن يقوم المتعلم بذات السلوك الذي تمناه أو توقعه من وضعوا الأهداف السلوكية. وفي عبارة أخرى أقول: إن الأهداف السلوكية المصاغة قبل الموقف التعليمي لا يتصور أن تكون العامل المحدد حتمًا لسلوك المعلمين أو المتعلمين في المواقف التعليمية. وفي عبارة ثالثة أقول: إن المتغيرات الفاعلة في المواقف التعليمية أمور تتصل بكل متعلم في الصف الدراسي، وبالمعلم الذي يُعلمه، وبمجموعات المتعلمين، وبالمناخ العام الذي يتم فيه التعليم، وبنوعية المادة التعليمية التي تتم معالجتها. وهذه المتغيرات لا يمكن أن يتحكم فيها جميعًا عبارات لفظية مهما بلغت الدقة في صياغتها، وخاصة أنه تحكم من بعد Remote Control

(٣) أحسب أن الأهداف السلوكية على النحو الشائع العمل به الآن قد - وقد هنا للتقليل - تفيد في قياس بعض وحدات السلوك الصغرى مثل: إخراج الأصوات التي ترمز إليها حروف اللغة من مخارجها كما في مثل: (سار وصار)، و(طاب وتاب)، ولكنها تفشل - بالتأكيد - في قياس الأهداف الكبرى مثل: تحقيق الذات Self-actualization أو تنمية المفهوم الإيجابي للذات Self-concept أو المواطنة الصالحة ونحوها من أهداف

إنسانية. وهي أهداف عريضة تؤثر تأثيرات عميقة وواسعة فيما عداها من أهداف جزئية تفصيلية... يتبارى بعض المنظرين والممارسين في سلسلتها في قوائم يمتد طولها، لدرجة تؤدي إلى عدم استيعابها أو تذكرها من قبل أعظم المدرسين.

إن هذا العمل يعتمد على التجزئة والتفكيك لما ينبغي أن يبقى كلياً في التصور وفي الأداء. وتحضرني في هذا المقام أمثلة شتى من تعلم اللغات حينما تقسم اللغة إلى الفنون: تحدث واستماع وكتابة وقراءة وملاحظة، وينفرد كل فن بقائمة من المهارات التي تترجم إلى "أهداف سلوكية". وأحسب أن "مايكل أبل" Michael Apple كان صادقاً إلى حد كبير حينما وصف فيض "الأهداف السلوكية" التي تعتمد أحياناً لتنمية المهارات بأنها عملية "استلاب للمهارات" Deskillng وليست تنمية لها.

وأعلم علم اليقين أن جهوداً كثيرة - تمثل تكلفة مالية عالية - تبذل في صياغة تلك "الأهداف السلوكية" في وزارات التعليم، وفي مراكز تطوير مناهج الوطنية والإقليمية في الوطن العربي وفي الدول الإسلامية. وقد وصل الإفراط في هذا الصدد إلى أن بعض كليات التربية في العالم العربي قد نظمت مقررًا ضمن برنامج الإعداد المهني للمعلمين تحت عنوان "الأهداف السلوكية" وأحسب أن حشد الجهد المهني للأهداف السلوكية على هذا النحو مضیعة للوقت وللمال.

(٤) ولا بد أن أشير - هنا - إلى أن البحوث التربوية قد حسمت الجدل حول الأهداف السلوكية في وقت مبكر جدًا في الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، ومن بين هذه البحوث بحث أجري تحت إشراف علم من أعلام التربية في أمريكا هو "جون جودلاد John Goodlad" في جامعة شيكاغو^(٣)، وأكدت

(3) Ammon, M.P., "The Educational Objectives: The Relation between the

The University of Chicago, 1961), p. 4, 171, 176, 178 and 185.

نتائج أن المعلمين يعلمون بالطريقة التي علموا هم بها، أو بالطريقة التي نص عليها في الكتاب المقرر.

وعندي أن القول الفصل في "قضية الأهداف السلوكية"
هو ألا تنفيها أو نعدل عنها؛ فهذا عمل ليس عقلانياً على الإطلاق؛ وإنما أدعو هنا إلى ما دعوت إليه منذ ربع قرن تقريباً في بحث عرض في المؤتمر السنوي للجمعية الأمريكية للبحث التربوي. ومغزى هذه الدعوة هو ألا نتخذ الأهداف السلوكية "وثناً" نخضع لعبادته وطاعته كل العمليات التعليمية التي تجيء تالية له؛ بل علينا أن نصوغها على أنها أهداف تقع في المستوى الثالث لأهداف التعليم، وهو ما زكيت تسميته "الأغراض التعليمية" التي تتوخى المواقف التعليمية في المدارس تحقيقها، وأن ثمة أهدافاً أوسع وأعمق من هذه الأهداف الجزئية يجب أن نحرص أيضاً على حسن صياغتها، وأن نحاول - في البحث التربوي - أن نطور تقنيات لمعرفة مدى تحقق هذه الأهداف الكبرى، وألا يدفعنا عجزنا عن قياسها إلى إنكارها أو التقليل من أهميتها.

أما الأهداف السلوكية التي تصاغ على نحو يسمح بقياس مدى تحققها بطريقة مباشرة فيجب أن تؤخذ على أنها مجرد فروض Hypothesis نبدأ بها عملاً طويلاً، متعددة جوانبه ومتنوعة شعابه. ومن شأن الفروض أنها أحكام فرضية، ليست قاطعة ولا ملزمة، إلا بعد أن تختبر في المواقف التعليمية، ويؤدي هذا الاختبار المتكرر المنضبط إلى نتائج تتراوح بين صحة الفرض أو بطلانه، وبينهما درجات؛ يمكن أن تكون صحة أجزاء في الفرض وبطلان أجزاء أخرى... ومن هنا كانت المقولة التي تتسم بقدر كبير من الحكمة، وفحواها أن من أبرز سمات المعلم الناجح أنه "صانع فروض"، وقادر على أن يحلّ فرضاً مكان فرض آخر، إذا استبان له صعوبة تحقيق فرض بدأ به⁽⁴⁾.

(4) Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim: "A New Perspective for Curriculum Objectives". A paper presented at AERA. Annual Conference, ERIC, No. 137951. New York, (April, 1977).

مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم :

قدمنا في الفصل الثاني أن نظام التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي" وأوضحنا في ذلك الفصل أبرز خصائص هذه الثقافة، وأعقبنا الحديث عن كل خصيصة بذكر بعض ما لها من تضمينات أو تطبيقات في التعليم.

وحديثنا هنا عن مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم يتطلب أن نتذكر ما قيل في الفصل السابق؛ لنوظفه في اختيار وتحديد أهداف التعليم، وقد يكفي هنا أن نذكر الأوصاف التي اعتبرنا كل واحدة منها خصيصة من خصائص الثقافة الإسلامية؛ حيث قلنا إنها: (١) ثقافة إيمانية موحدة. (٢) إنسانية عامة. (٣) كلية شاملة. (٤) عقلانية. (٥) ثقافة الشورى والمشاركة. (٦) انفتاحها على الثقافات الأخرى. (٧) تنشُد تنمية الثروة البشرية والمادية. (٨) وأنها "وسطية عادلة".

وحين نتأمل هذه الخصائص بوصف أنها الإطار المرجعي للفكر التربوي والممارسة التعليمية - نستطيع أن نقترح ضرورة أن ينص في غايات التعليم وأهدافه في البلاد التي تنص موثيقها الدستورية على أن دينها "الإسلام" وفي البلاد التي تعيش فيها أقليات مسلمة على أن يناط بالتعليم فيها معاونة المتعلمين على اكتساب سمات الشخصية التالية:

- الإيمان بحقيقة الألوهية الواحدة، وبرسالة الأديان السماوية وخاتمها الإسلام ديناً وثقافة.
- الإيمان بكرامة الإنسان وحقه في الحياة، وفي حرية العقيدة الدينية، والتعامل مع غير المسلمين في الوطن على أنهم شركاء فيه؛ لهم ما للمسلمين، وعليهم ما عليهم.
- الإيمان بأن الحياة تمضي على سنن، تشمل الأحياء والظواهر والأشياء، وأن هذه السنن في إطرادها وتخلفها مرهونة بقدر الله، أي أنه ليس في الكون صدفة، ولا عشوائية، كما أنه ليست هناك "حتميات" طبيعية أو بيولوجية أو اجتماعية.
- إتقان اللغة العربية - حديثاً واستماعاً وكتابة وقراءة وملاحظة - بوصفها أداة التواصل الثقافي، ووسيلة استيعاب التراث الثقافي، وتنميته والإفادة

منه. وعلى الدول التي ليست اللغة العربية لغتها القومية أن تيسر للمسلمين فيها تعلم اللغة العربية بوصفها اللغة الأجنبية الأولى.

- أن ترسخ مؤسسات التعليم في الطلاب الإيمان العقلي، واليقين القلبي والوجداني، بضرورة السعي الدؤوب في مناكب الحياة، والحرص على إتقان العمل، وتجنب الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبنية الطبيعية والاجتماعية.

- أن تسعى مؤسسات التعليم إلى تعويد الطلاب على أعمال قدراتهم العقلية وإكسابهم مهارات التفكير والعمل الضرورية لتشخيص الواقع الذي يعيشونه أفرادًا وجماعات: في الأسرة وفي المدرسة وفي الأندية وفي المجتمع وفي العالم وفي تصور البدائل والمسارات الممكنة للمشكلات الإنسانية والمادية.

- أن يستوعب المتعلمون أن الانصياع للوحي الإلهي لا يتعارض مع أعمال العقل الجمعي، وأن العقل أداة العلم، والعلم وسيلة الإعمار، وأن القرآن الكريم يدعو إلى التفكير، والتبصر، والتفقه، واستخدام البراهين المختلفة، وإلى مجادلة الناس بالحسنى.

- تكوين اتجاه وسط متوازن ومعتدل نحو السلطة - أيًا كانت - ينتفي فيه الخوف منها أو منافقتها، طمعًا فيما لديها من مغريات، أو توقيًا لما في وسعها من تهديدات.

- الالتزام بالفضائل الخلقية والاجتماعية في السلوك الفعلي كالصدق، والأمانة، والعدل، والتكافل، والعفو عن ظلم، وصلة الرحم، وإيثار الصالح العام، والتشاور، والخضوع لرأي الجماعة، ومجانبة الهوى، والتحيز في الحكم، والتناصح في المعروف، والتناهي عن المنكر، والتناصر لنيل الحقوق المسلوبة.

- تأصيل الذاتية الثقافية الإسلامية لدى المسلمين من الطلاب؛ بمعنى النظر إلى الذات وإلى الآخر الثقافي نظرة متوازنة؛ ينتفي فيها الانبهار بالآخر الثقافي، أو التماهي فيه، بوعي أو بغير وعي، كما ينتفي فيها في ذات

الوقت الانغلاق الثقافي، أو الإصابة "بالنرجسية" الثقافية، التي تؤدي إلى الافتتان بالماضي، وتقليد نماذجه في حلول المشكلات الجديدة والمتجددة في المجتمع الإسلامي.

- أن يتنوع التعليم في المجتمع الإسلامي، بحيث تصب عوائده في رفع مستوى الحياة في مرافق الحياة المختلفة؛ فيسد حاجاتها للغذاء والكساء والسكن، وفي المعرفة العلمية التي تكفل تنمية الثروة المالية والثروة البشرية في آن واحد.

- أن يتم التنسيق بين سياسات التعليم وأهدافه وخطط التنمية في المجتمع؛ بحيث يصبح التعليم أداة للحراك الاجتماعي؛ لا مصدرًا لزيادة بطالة المتعلمين.

- أن تعني الدولة والأجهزة المسؤولة عن التعليم بتحقيق مبدأ أن تتكافأ فرص التعليم وفرص العمل معًا بين المواطنين تحقيقًا لمبدأي: المساواة، والعدالة. وأحسب أنه من اليسير - إذا تم التسليم بهذه الأهداف - أن تتحول إلى أهداف إجرائية للتعليم، وإلى أن تتحول - أيضًا - إلى سمات للشخصية، التي يراد للتعليم أن يسهم في تكوينها لدى الأجيال الناشئة، وأن تتجسد في مجموعات من المعتقدات الدينية، والقيم الخلقية، والمعارف، وطرائق التفكير، والاتجاهات، والميول، والمهارات التي يجب أن يحوزها من ينتظمون في مؤسسات التعليم، ومن يتخرجون فيها.

ويصدق على الأهداف التي اقترحتها - هنا - أنها صياغات لفظية؛ تستند إلى رؤية مرجعية، هي ما أسلفت القول فيه عن خصائص الثقافة الإسلامية... وتحتاج هذه الأهداف إلى كثير من التبصر، كما تحتاج إلى أن تلتئم في نسق وظيفي ملائم من المعارف والمواقف التي سوف تتخذ مادة للتعليم، وهو ما سوف نحدثك عنه في الفقرة التالية؛ وأن تتكيف هذه الأهداف، وتكيف استراتيجيات للتدريس تنتج تعلمًا، وهذا ما سوف نعرض له في الفصل الرابع تحت عنوان "عمليات النسق".

المدخل الثاني: مناهج التعليم

مناهج التعليم هي المدخل الثاني الذي نزود به النسق التعليمي كي يتحرك، ويؤدي وظائفه المرتجاة. وقد قدمنا في الفصل الأول الذي خصصناه لتوضيح المفاهيم الرئيسية تعريفنا لمصطلح "المنهج" ونعود إليه هنا في حركتنا الدائرية اللولبية لمعالجة موضوع كيف نجعل الثقافة الإسلامية محوراً تدور حوله مناهج التعليم. ولن نعيد هنا شيئاً مما قلنا عن المنهج، ولذا نرجو أن يستحضر كل قارئ لهذا الفصل ما سبق أن قلنا - هناك - عن تعريف المنهج^(٥).

ويمكن القول إن "المنهج" على النحو الذي أوضحناه في الفصل الأول يكاد أن يكون المفهوم التربوي المحض، أو المجال المعرفي وميدان البحث التربوي الخالص؛ وذلك حينما نقارنه بمفاهيم تتخذ أسماء لمقررات في الإعداد المهني، مثل: فلسفة التربية، والإدارة المدرسية، وعلم النفس التعليمي، وعلم الاجتماع التربوي. إنها مفاهيم يشير كل منها - أصلاً - إلى مجال معرفي خاص، نضيف إليه التربية؛ فالفلسفة علم أضفنا إليه التربية، فكان المبحث الدراسي فلسفة التربية، وهكذا.

أما "المنهج التعليمي" فأمره مختلف جداً عما عداه من مقررات الإعداد المهني في كليات إعداد المعلمين؛ إنه - فيما أرى - وعاء أو بوتقة نضع فيها أشياء كثيرة، تختلف في طبيعتها، ثم يتم صهرها في تلك البوتقة، لتستوي منهجاً تعليمياً.

ولنأخذ مثلاً واحداً يوضح هذه المقولة، وليكن هذا المثال هو "مناهج تعليم اللغة" فماذا نجد؟

نجد أن من يتصدون لوضع مناهج تعليم اللغة - أو لتطويرها على سواء -

مطالبون بأن يكونوا على قدر كبير من المعرفة والخبرة بما يلي:

أ (ماهية اللغة؛ بمعنى: ما بنيتها؟ أي مجرد ألفاظ تنطق وتسمع، ثم تتحول إلى رموز تكتب وتقرأ وتلاحظ؟ ما مكان ومكانة الأفكار والمعاني؟ أي كامنة في

(٥) راجع ص ص ٦٧-٧٢ في هذا الكتاب.

الألفاظ والجمل والمبارات؟ إذا كان الجواب بالإيجاب فهي إذن أشبه شيء بأحجام الموازين التي نزن بها ثقل الأشياء، ولا نختلف عليها. أيعني هذا أن المعاني هي الذخيرة الموجودة في المعاجم اللغوية؟ ولكن الواقع المشاهد والملاحظ هو أننا نختلف حول المعاني اختلافات شتى، ونتجادل حولها جِدلاً عنيفاً. إذن ما معنى "المعنى"؟ وأين مستقره أو مستودعه؟ أهو في عقل منشيء اللغة ومتلقيها؟ أو أنه سائح في الجو الثقافي الذي يكتنف من يتداولون اللغة، ويستدعيه أهل اللغة لمقامات مختلفة... هذا بُعد أصيل يجب أن يستحوذ عليه من يضعون أو يطورون مناهج تعلم وتعليم اللغة. وهو زاد لا يتكفل به علم واحد، وإنما هو مبحث مشترك؛ تسهم فيه علوم اللغة، والفلسفة، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس التعرف، وعلوم الدلالة ونحوها. ويتصل بهذا البعد ضرورة أن يتمكن فريق وضع مناهج اللغة وتطويرها من معرفة الوظائف التي تؤديها اللغة لنماء الأفراد والجماعات والمجتمعات، ولإنجاز مطالب الواقع المعيش، وما يفرضه من امتدادات.

ب) التمكن من السيطرة على مطالب البعد الأول الخاص بماهية اللغة ووظائفها غير كاف في تحديد كفاءة واضعي مناهج اللغة ومطورها؛ وإنما هم مطالبون أيضاً بالتمكن من السيطرة على معارف متجددة؛ تتصل بالبنية الذهنية أو التركيب العقلي Intellectual Structure لمن يوضع لهم منهج التعليم، وأعني بهم المتعلمين؛ فهم في مراحل التعليم كافة بشر، زودهم الله سبحانه بقابليات واستعدادات فطرية تنمو وتتمّي من خلال ممارسات في البيئة، وتختلف معالجتهم للمحسوسات عن معالجتهم للمجردات، وعن محاولتهم للإبداع... ومن هنا كان ضرورياً لواضعي المناهج ومطورها أن يكونوا على قدر مناسب من المعرفة والخبرة في مجالات علم نفس النمو، وعلم نفس التعلم، وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology، ومطلب المعرفة والخبرة في هذه المجالات ليس مطلباً من مطالب الرفاهية العقلية، وإنما هو مطلب أساسي للملاءمة والاتساق بين ما يتعلم، والطاقات والعمليات العقلية للمتعلمين في مرحلة معينة للتعلم والتعليم.

ج) والمطلب الثالث مطلب يفرضه نظام التعلم والتعليم الجمعي، الذي نمارسه في مؤسسات التعليم؛ لأن المطلبين اللذين أشرنا إليهما في أ، ب قد يكفيان للتعلم الفردي، ولكن نظام التعليم الجمعي الذي تجري عليه مؤسسات التعليم الرسمي يضم في الفصل الواحد أو في الموقف التعليمي الواحد مجموعة من المتعلمين، يختلفون في خلفياتهم المعرفية؛ لانتمائهم إلى أسر تتفاوت مستوياتها الثقافية والاقتصادية، والاجتماعية، أي أن بينهم فروقاً ينبغي أن يحسب حسابها عند تعلمهم وتعليمهم في موقف جمعي. وهذا ما يتحدث عنه على أنه "استراتيجيات التعليم"؛ بمعنى الاستراتيجيات التي تجعل التدريس وسيلة للتعلم، فالتعلم هو غاية التعليم، والتدريس وسيلة إليه.

قدمنا لك هذا المثال لنوضح لك أن المدخل الذي نطلق عليه "المنهج" مدخل على قدر كبير من الأهمية، وأنه يحتاج إلى كثير من الجهد، وأن مؤهلات من يتصدون له يجب أن تكون واسعة ومتنوعة وعميقة لأنه (المنهج) بمعناه الواسع هو الوسيلة الفعالة في تحقيق الأهداف المبتغاة من نسق التعليم.

والسؤال الرئيسي الذي يبدأ به في تصميم مناهج التعليم هو: ما المعارف التي تستأهل - دون غيرها - أن تكون موضوعات، أو نشاطات أو مهارات تتوفر المؤسسات التعليمية على معاونه الطلاب على تعلمها؟ وهو سؤال قديم؛ ولكنه متجدد - دائماً - في كل الثقافات، من أثر التقدم العلمي الذي يوشك في بعض المجالات أن يسم معارف قرن مضى بأنها أصبحت أشبه بالخرافات والأساطير في القرن الذي يليه، ويصدق هذا القول - أكثر ما يصدق - على المجالات الفيزيائية التي تطرد فيها الاكتشافات، وتتغير المعارف بصورة جعلت المعارف في تلك المجالات تتضاعف في متواليه هندسية، وصلت في المجالات التقنية إلى اختراع جديد في كل شهر ونصف، وتتفرد مجالات الاتصال الإلكتروني بتفوقها على غيرها من المجالات في سرعة تغير المعارف، وما يبني عليها من تقنيات.

نعود إلى السؤال الذي أثاره "هربرت سبنسر" (١٨٢٠-١٩٠٣م): **ما أكثر المعارف استحقاقاً للتعلم؟** ولا يزال مثاراً، وسيظل مثاراً؛ لأنه يتصل

بالتغيير المستمر الحادث في بعض المعارف التي يكتشفها العلماء في الأرض، وفي الفضاء بسلطان الله جل علاه.

وهو نفس السؤال الذي حاول الإمام أبو حامد الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ) أن يجيب عنه - قبل سبنسر بقرون - في إحياء علوم الدين تحت عنوان "في العلم المحمود والمذموم وأقسامهما وأحكامهما"^(٦).

حيث يرى الغزالي أن طلب العلم فريضة ، وأن العلم ينقسم إلى فرض عين، وفرض كفاية، وقال: إن الناس اختلفوا في العلم الذي هو فرض عين على كل مسلم؛ فقل: إنه علم الكلام الذي يدرك به التوحيد، وتعلم به ذات الله سبحانه وتعالى وصفاته، وقيل: إنه علم الفقه؛ إذ به تعرف العبادات والحلال والحرام، وقيل: إنه علم الكتاب والسنة. وقال بعضهم هو علم العبد بحاله ومقامه من خالقه.

وقال الغزالي عن العلم الذي هو فرض كفاية إنه العلم المحمود الذي ترتبط به مصالح الدنيا وينقسم إلى ما هو فرض كفاية ، وما هو فضيلة، وفرض الكفاية هو العلم الذي لا يُستغنى عنه في قوام أمور الدنيا كالطب؛ لأنه ضروري لبقاء الأبدان، والحساب لأنه ضروري في المعاملات، وأما ما يعد فضيلة - لا فريضة - فهو التعمق في دقائق الطب والحساب وغير ذلك مما يُستغنى عنه. وعدّ من فروض الكفايات في أصول الصناعة الفلاحة والحياسة والسياسة والحجامة، وعدّ الغزالي من العلوم المذمومة: علم السحر والطلسمات، وعلم الشعبة والتلبسات.

وفي رأي الغزالي أن العلوم الشرعية كلها محمودة، ولكن يلتبس بها ما هو محمود وما هو مذموم، وقال الغزالي: إن العلوم الشرعية المحمودة لها أصول وفروع ومقدمات ومتممات، وأنها على أربعة ضروب:

الأول : الأصول: وهي أربعة؛ كتاب الله، وسنة رسوله ﷺ وإجماع الأمة، وآثار الصحابة.

الثاني : الفروع: وهي ما فهم من الأصول السابقة؛ لا بموجب ألفاظها بل بمعان تفهم من اللفظ المأفوظ، مثلما فهم من حديث الرسول ﷺ "لا يقضي

(٦) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . إحياء علوم الدين. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت) الجزء الأول، ص ص ٢٥-٤٠.

القاضي وهو غضبان"، أنه لا يقضي أيضًا إذا كان خائفًا أو جائعًا أو مريضًا. وعدّ الغزالي من الفروع علم الفقه الذي يتكفل به علماء الدنيا، وعلم أحوال القلب وأخلاقه المحمودة والمذمومة لتعلقهما بمصالح الآخرة.

الثالث : المقدمات، وهي العلوم التي تجري من الأصول والفروع مجرى الآلات كعلم اللغة والنحو، فإنهما آلة لعلم الكتاب والسنة، وهما ليسا من العلوم الشرعية، ولكن يلزم الخوض فيهما بسبب الشريعة التي جاءت بلسان العرب.

الرابع : المتهمات: ومثّل لها - في علم القرآن - وهو أصل بتعلم القراءات، ومخارج الحروف، وما يتصل بالمعنى كالتفسير، ومعرفة الناسخ والمنسوخ، والعام والخاص مما يسمى "أصول الفقه" وهو علم يتناول النصوص الأصلية.

لم أرد بما قال "الغزالي" أن أعرض عليك نموذجًا يمكن احتذاؤه الآن، وإنما أردت منه أن أقول إن اختيار العلوم التي تعلم لابد أن ينظر فيه إلى أساس ديني أو خلقي أو نفسي أو اجتماعي. وأن علماء المسلمين قد اهتموا اهتمامًا بالغًا بتصنيف العلوم، وكان قد سبقهم إلى تصنيف العلوم فلاسفة اليونان وخاصة "أرسطو". وعني من علماء العلوم المسلمين بتصنيف العلوم "الكندي" (؟ - ٢٦٠ هـ - ؟ - ٨٧٤م)، فيلسوف العرب ، والفارابي (٢٦٠ - ٣٣٩ هـ : ٨٧٤ - ٩٥٠ م)، وإخوان الصفا، وابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ : ١٣٣٢ - ١٤٠٦ م)، ولا أجد كبير فائدة في أن أشغل القارئ بعرض هذه التصنيفات هنا، وأرى أن أهم ما يجب أن يلتفت إليه هو الاختلاف القائم بين الثقافة الغربية والثقافة الإسلامية حول مفهوم "العلم". وأن هذا الاختلاف راجع في أساسه إلى اختلاف الثقافتين في الصيغة الفكرية الأساسية Paradigm التي تترجم - خطأ - في اللغة العربية إلى كلمة "نموذج" أو نموذج أساسي فتختلط بمعاني كلمات أخرى. وقد عرفت هذه الصيغة في مكان آخر على النحو التالي:

"صيغة عقلوجدانية" - تكون ظاهرة أو مضمرة - تؤلف الإطار الفكري العام الذي تتبناه جماعة ثقافية، وتتجلى فيما يؤمنون به من معتقدات ومفاهيم وقيم

واتجاهات وعلاقات جدلية - تتصل بماهية الكون وخلقها، وبالحياة وغايتها، وبالإنسان ودوره في الوجود، وبالمجتمع: بنيته ووظائفه، وبالمعرفة، وبالعلم، وبالتعلم، وبالتغيير، ونحوها.

ومن شأن هذه الصيغة أن تدفع الباحثين إلى تبني "نماذج" معرفية، و"منهجيات"، و"أدوات" في البحث معينة تتسق مع تلك الصيغة الأساسية^(٧).

وأستاذ في أن أوضح هذا الاختلاف؛ بأن أدعوك إلى أن تتذكر معي تصنيف "أوجست كونت" للمعارف. و "كونت" أحد فلاسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism في القرن التاسع عشر. لقد اعتمد تصنيف "كونت" للعلوم على مدى البساطة والتعقيد في الظواهر التي تتناولها العلوم بالبحث والدراسة؛ إذ وضع العلوم في سلم تصاعدي؛ يبني فيه اللاحق على السابق؛ وجعل ركيزته "الرياضيات" بوصفها نوعاً من المنطق الطبيعي الذي يحكم الدراسة في كل العلوم التي تلوه، وبدأ السلم بالفيزياء، فالكيمياء، فالبيولوجي، وينتهي السلم - في قمته - بالعلوم الاجتماعية.

ونظراً لبساطة هذا التقسيم فقد ساد في تنظيم مناهج الجامعات، وفي تنظيم مناهج التعليم العام، حيث جعل كل علم مطلباً أساسياً للعلم الذي يليه؛ فالبيولوجيا مطلب أساسي لدراسة العلوم الاجتماعية، والفيزياء مطلب أساسي يسبق الكيمياء، والرياضيات مطلب أساسي يسبق الفيزياء^(٨).

والمبدأ الأساسي في هذا التصنيف هو أن النمو الكامل لأي من هذه العلوم لا يتصور قبل تطوير العلم الذي يسبقه في التصنيف. وهذا يعني أن التطوير الكامل للعلوم الاجتماعية والإنسانية يعتمد على تطوير دقيق للبيولوجيا، وهكذا. وأحسب أن هذا التصنيف هو الذي سوغ لبعض العلماء وصف العلوم الطبيعية والحيوية بأنها علوم "أساسية" ورتب لها أفضلية على ما عداها من علوم.

(٧) أحمد المهدي. دراسة المناهج. من التطور إلى التأويل والنقد. تعقيب وإضافة. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الأول، العدد الرابع، ص ص ٢٢٧-٢٣٦.

(8) Cassier, Ernest. The Problem of Knowledge. (New Haven: Yale University Press, 1950), pp. 6-10.

وبالتالي قيل إن دراستها تحتاج إلى مستويات عقلية أعلى مما تستأهله دراسة العلوم الاجتماعية. وأرى أن هذا الموقف مجاف للصواب، وبعيد عن الفهم الحقيقي لطبيعة هذا التصنيف وأساسه وذلك للاعتبارات التالية:

(١) المعيار المعتمد في هذا التصنيف هو البدء بالعلوم التي تعالج ظواهر بسيطة، والانتقال منها إلى العلوم التي تعالج الظواهر المعقدة؛ فدراسة الماديات أبسط نظم المعرفة، ودراسة الظواهر الاجتماعية هي أكثر أنواع المعارف تعقيداً.

(٢) يرى "شواب" أحد المتخصصين في فلسفة العلوم أن التقدم الحادث في مجالات المعرفة كافة يسوغ لنا أن نقرأ مدرج تصنيف كونت من أعلى إلى أسفل؛ إذ يقول: إن الكيمياء العضوية لم تتطور إلا بعد دراسة الكيمائيات المعقدة في الكائن الحي، وأن المعارف المتصلة بسلوك الإنسان الفرد (علم النفس الفردي) لم تتضح إلا بعد أن قام العلماء بدراسة الثقافة الإنسانية والمجتمع^(٩).

وفي ضوء ما قدمت هنا يمكن القول: إن تصنيف كونت للعلوم تصنيف منطقي - بالقراءة الجديدة التي اقترحها "شواب" - وأن التنظيم المنطقي ليس ملزماً في تنظيم المناهج؛ إذ إنه ليس العامل الوحيد في اختيار محتوى المنهج وتنظيمه؛ وإنما هناك اعتبارات تتصل بالبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual Structural ، وبالأهداف المتوخاة من التعلم ، وبأنسب استراتيجيات التعليم (التدريس - التعلم) التي تلائم كل عناصر الموقف التعليمي.

(٣) إن التصنيف المذكور يقوم على افتراض أساسي هو أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي تقوم على مشاهدات واقعية محسوسة؛ يمكن قياسها وتكميمها في أرقام. وهذا الافتراض ينفي المعرفة الباطنة، والمعرفة

(9) Schwab, J.J. "Structures of the Disciplines, Meanings and Significance". In The Structure of Knowledge and the Curriculum, (Eds). G.W. Ford and L., Pugno, Chicago, Rand Mc-Nally, 1964, p. 19.

الشخصية التي قد لا يستطيع صاحبها التعبير عنها في ألفاظ محكمة ومضبوطة ، وهذا ما ينكره مفكرون أجلاء مرموقون في الثقافة الغربية ذاتها من أمثال Polanyi, M.⁽¹⁰⁾. وهذا الافتراض ينفي - أيضاً - كل ما يتصل بالغيب والإلهام والوحي. وتلك مسلمات بدهية في الثقافة الإسلامية.

قصور فادح :

ولعل أبرز الأخطاء الشائعة في مجال مناهج التعليم بعامة مقولة تحصر المعارف الإنسانية في صنفين من المعارف: أولهما، معرفة ماهيات الذوات والظواهر والكيانات وهي ما يعبر عنها بمقولة know-what . وثانيهما: معرفة الكيفيات والنوعيات والتقنيات وهو ما تعبر عنه مقولة Know-how . والصنف الأول من المعارف يضم كل المعارف التي تتصل ببنية الأشياء والظواهر والكيانات، وبالعلاقات الكائنة بين مكوناتها، والتفاعلات التي تحدث داخلها. وتصدق هذه التسمية على كل ما يدخل في الوجود الطبيعي أو في الوجود الاجتماعي.

أما الصنف الثاني من المعارف فإنه يتعلق بالتقنيات المادية والاجتماعية والفنية التي تُسير الذوات والظواهر والأشياء ولا شيء بعد هذا. وأعتقد أن الوقوف بالمعرفة الإنسانية عند حدود هذين الصنفين قصور فادح وفاضح في آن واحد؛ فقد أدى هذا القصور إلى ويلات وكوارث عانت منها الإنسانية، ولا تزال تعاني، وسوف تظل تعاني، ما لم ننتبه إلى صنف أساسي مفقود من المعارف، وهو ما يتحدث عنه على أنه المعارف التي تخص المسارات التي توظف فيها المعارف التي نحصدها من الصنفين الرائجين (معرفة الماهيات ومعرفة الكيفيات) ويقصد بمعارف المسارات المعارف التي تحدد المواقع التي

(10) Polanyi, Michael. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. New York, and Evanston: Harper Row, 1964, p. 428.

هذا الكتاب أفضل ما كتب خلال القرن العشرين في "نظرية المعرفة" من وجهة نظر متحررة من عقابيل التعصب: الديني، والعنقي، والفكري، وأحسب أن ترجمته إلى العربية تمثل إضافة جلية القدر للفكر العربي - المؤلف.

توصلنا إليها معارف الماهيات والكيفيات. وهذا الصنف المفقود هو المعارف التي تهدي الناس جميعًا في كل الأزمان والأصقاع إلى أفضل الطرق التي توظف فيها المعارف الإنسانية لخدمة البشر، وتجعلهم يتعاضدون في العمران وليس في الخسران.

وفي عبارة أخرى أقول: إن الإنسانية قد حققت تقدمًا ملحوظًا خلال القرن العشرين في المجالات الفيزيائية والحيوية والاجتماعية والتنظيمية. وعوائد هذا التقدم ملحوظة في زيادة الإنتاج للغذاء، والدواء، وللوقاية والعلاج، وللتواصل في سائر مرافق الحياة. وقد توازي مع هذا استغلال لهذا التقدم أدى إلى زيادة نسبة عدد الفقراء في العالم، وزيادة نسبة من يموتون جوعًا، وإلى استخدام مظاهر التقدم وتقنياته الكثيرة في حربين عالميتين، وفي حروب إقليمية في شتى بقاع العالم، ولن تسقط من ذاكرة التاريخ الإنساني المأسى التي علناها البشر في "هيروشيما"، و"نجازاكي"، وفي كوريا الشمالية، وفي البوسنة والهرسك، وفي الشيشان، وفي فلسطين، وفي العراق، وفي أماكن أخرى من بلاد العالم ...

وأعتقد أن هذه المأسى نشأت من تحرير العقول البشرية للكشف والاختراع في الأرض وفي الفضاء؛ دون أن نؤصل في هذه العقول ذاتها الكوابح أو العواصم التي تحول بينها وبين استخدام التقدم العلمي في القتال، والتظالم، والفساد، والإفساد، والتخريب، والتدمير، والتآمر بالمنكر، والنتاهي عن المعروف.

وأعتقد - أيضًا - أن البشرية ستظل تعاني من مثل هذه المأسى ما لم نؤكد في مناهج التعليم على المعارف التي تدعو الناس إلى أعمال عقولهم في المآلات التي يؤدي إليها سوء استخدام التقدم العلمي والتقني، وهي المآلات التي تحفظ للبشر حقوقهم في الحياة الكريمة، وفي التعبير الحر، وفي التعاون الإنساني على البر والتقوى، وليس على الإثم والعدوان، ومعصية كل ما توحى به العقول الراشدة وما دعت إليه الأديان السماوية، وحثت عليه مقولات الحكماء في كل ثقافات العالم.

وهذا الصنف المفقود من المعارف هو ما تشير إليه مقولة "Know-where-to" إلى أين نحن ذاهبون، والمعارف والنشاطات التي تنضوي تحت هذه المقولة كثيرة، وتضم في الثقافة الإسلامية مما يمكن أن يمارس في مؤسسات التعليم ما يلي:

- النصوص الدينية من الكتاب والسنة التي تؤكد أحدية الخالق وعبودية البشر جميعاً.
- قصص الأنبياء والصالحين التي تبرز أن الناس كادحون في الحياة الدنيا، وأنها دار ابتلاء، وأن الآخرة دار الثواب والعقاب.
- تأكيد حقوق الإنسان في الحياة، وفي حرية الاعتقاد، وفي حرية التعبير، وفي إبداء الرأي في المسائل العامة التي تهم أمة المسلمين ما دام ملتزماً بالقواعد العامة وبألا يقع منه ضرر أو ضرار.
- إتاحة الفرص للمتعلمين للتعليق على الأحداث الجارية محلياً وإقليمياً وعالمياً، ومناقشة دواعيها، والتعرف على أسبابها، ومجرياتها، والحكم عليها في ضوء معايير إنسانية، تبرا من الأهواء المختلفة، والتعصبات المتنوعة.
- والوصول إلى حقيقة ما تهدف إليه المعارف التي تفيد في تحديد المسارات، ومتابعة بدائل المآلات يقتضي إعادة النظر في مقررات التربية الدينية في مدارس التعليم العام المدني في البلاد العربية والإسلامية؛ ذلك أني أرى أن هذه المقررات تختلط فيها المفاهيم، وتختزل الحقائق الكبرى التي تفيد المسلمين في دنياهم وأخراهم، وأن هذه المقررات ليس لها بنية، معرفية محكمة تيسر تعلمها، وتستبقى أثر هذا التعلم، وتمد مجالات التعلم من الفصول الدراسية إلى الواقع المعيش في حياة الفرد والأسرة والجماعة والأمة.
- وقد قدمت قبلاً المحاولة الطيبة التي تمثلت في صنيع الدكتور جمال الدين عطية في معالجته المقترحة لاعتبارات المقاصد الشرعية^(١١).

تحول مطلوب:

وفي يقيني أن المسؤولين عن التعليم في كل بلاد العالم يواجهون بنوع فريد من التحدي؛ يتمثل في تضاعف المعرفة الإنسانية في كمها وفي أنواعها، ومع هذا التضاعف المتسارع - فإنه لا يتوقع أن تكفي القنوات المخصصة للتعليم النظامي في مراحله المختلفة؛ لاستيعاب المعارف المتاحة وتوظيفها بصورة يفيد منها

(١١) انظر ص ص ١٠٥-١٠٧ في هذا الكتاب.

الناس. ولذا فإن الدول جميعها مطالبة بتبني مفهوم "التعلم مدى الحياة" ما دامت حكمة الله سبحانه وتعالى شاعت ألا يكون للمعرفة البشرية سقف تنتهي عنده، ويبدو أن معارف القرن الحادي والعشرين سوف تكون بينها وبين المعارف السابقة عليها حالة كمال الانقطاع أو شبه كمال الانقطاع؛ لأن العلم الحديث يقوم على مسلمات جديدة^(١٢).

وهكذا تخفت المقولة التي كان يرددها بعض الناس عن أن "العلم تراكمي". ويبدو أن الإنسانية متجهة إلى تأكيد أن العلم في طريقه إلى أن يكون تناقضياً وناقداً؛ بمعنى أن تكذب النظريات الجديدة ما سبقها من نظريات. ويصدق هذا القول على كافة مجالات المعرفة، وصدق الله العظيم في قوله مخاطباً رسول الإسلام ﷺ: ﴿وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً﴾^(١٣).

والتعلم مدى الحياة قيمة؛ ينبغي أن تحرص مؤسسات التعليم النظامي في البلاد الإسلامية والعربية على التبكير بغرسها في عقول المتعلمين، وتنميتها في وجداناتهم، حتى تتحول إلى "عادة" يمارسونها تلقائياً، وتنظم في عقولهم انتظام الدم في عروقهم، ما داموا يبتغون بأعمالهم وجه الله ونفع البشر وعمران الأرض، وصدق الله العظيم القائل: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمَكُمُ اللَّهُ﴾^(١٤).

ومع تبني مبدأ أن "التعلم" ممتد مدى حياة الإنسان - فإن القائمين على وضع مناهج التعلم وتطويرها مطالبون بإحداث تحول في "النموذج التصوري" Conceptual Model الذي يوجه عمليات المنهج المدرسي سواء في تصميمه، وفي اختيار محتوياته، وفي تنفيذه، وفي تقويم عوائده.. وتساألني ما الوجهة التي ينبغي أن يولي واضعو المناهج عقولهم وجهودهم شطرها؟

(١٢) يراجع في هذا الصدد مقال د. تبيل علي تحت عنوان: "وراثه اللغة ولغة الوراثة". مجلة الكتب وجهات نظر، العدد ٢٧، وتعليق يمني طريف الخولي على نفس المقال (أبريل ٢٠٠١م).

(١٣) السورة (٤) النساء: ١١٣.

(١٤) السورة (٢) البقرة: ٢٨٢.

وجوابي بصورة موجزة هو ما يلي:

لقد درجنا في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها على الحفاوة البالغة وعلى الاهتمام المسرف بالمعرفة Knowledge . ووصل بنا الحال إلى تقديس نصوص قولية، ليست مقدسة في مصادرها، وتمادى بعضنا طوعاً أو كرهاً فأصر على حفظ هذه النصوص، واتخاذها حجة على الآخرين، وخاصة في الموضوعات والقضايا الجدلية، وغدت المعرفة - في تصور بعض الناس - أوثاناً تعبد من دون العقل، وبعض آخر لجأ إلى "شخصنة" الفكر ، ونسبة الحق إلى الناس ، بدلاً من نسبة الناس للحق، وغدونا وكأن جوهر العلم الرواية والإحالة، وليست الدراية والأصالة. وجرينا في تقويم المتعلمين على قياس مدى تذكرهم، وتقدير مدى قدرتهم على الحفظ، ويحرص بعض المسؤولين عن التعليم على ترديد عبارات مثل: "الامتحان لم يخرج عن المقرر"، "أو عن الكتاب المقرر"، و"أن الأسئلة التي تقيس التفكير لم تزد نسبتها على ١٠% من أسئلة الامتحان"، هذا هو التوجه الحالي في وضع مناهج التعليم وفي تطويرها.

والتحول الذي أدعو إليه في تصميم المناهج وإعدادها وتنفيذها هو أن نخفف من تركيزنا على نموذج المعرفة (Knowledge) بمعنى زيادة رصيد المعارف والحرص على تراكمها، في عقول التلاميذ، وأن نجعل مناط تركيزنا على عمليات التفكير العليا (Higher Thinking Processes) التي يولد المتعلمون فيها من خلال معرفتهم بقدر "مناسب" من رصيد المعرفة المتاح معارف جديدة، ومتجددة دائماً ... إن النموذج الذي أدعو إليه يعني أن نجعل كل المتغيرات التربوية تدور حول محور مركزي هو "زيادة الفاعلية العقلية" للمتعلمين في جميع مراحل التعليم. والفاعلية العقلية ليست قسماً للكفاءة الوجدانية ، فمزية الإنسان على ما عداه من الكائنات عقله. والعقل لا ينفك عن الوجدان، والوجدان لا ينفصل عن العقل. وقرأت معي أحدث ما قرأت في هذا الصدد :

□ "دعنا نميز جوانب العرفان المحضة في التربية؛ من الجوانب التي تستهدف نقل المهارات الثقافية، والتي نجدها في مصطلحات البحث مثل: اكتساب

المعرفة، وتمثيل المعرفة Representation، وتحويل المعرفة، وتطبيق المعرفة؛ بمعنى استخدامها - دعنا نميز جوانب العرفان هذه من جوانب الوجدان والتي تحددها مصطلحات البحث في مثل: العواطف، والاتجاهات نحو المعرفة، ونحو المعلمين الذي ينتجون المعرفة للمتعلمين. وهذا الفصل [في المرجع الذي نقلت عنه] مخصص للأدلة التي تثبت وجهة النظر القائلة إن الجانبين وجهان لشيء واحد، هو التنشئة الثقافية Enculturation وأن أحدهما لا ينفصل عن الآخر؛ أي أن اكتساب المهارات الثقافية لا ينفك عن العواطف والاتجاهات نحو هذه المهارات، أو نحو الكبار والمؤسسات التي تنقلها للمتعلمين^(١٥).

هذا، وقد اختتم الفصل المنوه عنه في الاقتباس السابق

بتأكيد ما يلي:

"قضينا وقتاً طويلاً نظرنّا فيه إلى المدارس على أنها - أساساً - مؤسسات لنشر المعلومات، واكتساب المعرفة؛ ولكن كثيراً من البحوث تشير إلى أن المدارس مؤسسات اجتماعية؛ تنعكس فيها القيم التربوية للمجتمع الذي تخدمه المدارس. إن الفرض الأساسي للتعليم في مدرسة هو أن يسمح للطفل أن يتعلم عقلياً مهارات ثقافية: كالقراءة والرياضيات، وأن يتعلم وجدانياً مهارات: كالقيم، والاتجاهات، والثقة، وحب الآخرين.

إن عمليات العرفان وعمليات الوجدان لا يمكن أن ينفك أحدهما عن الآخر؛ بمعنى أن العمليات العاطفية تُحدث كل الفرق في تحديد كيف تكتسب في يسر معظم مهارات التجديد العقلي"^(١٦).

(15) Keith Oatly and Sema Nunday: "Rethinking the Role of Emotion in Education". In The Handbook of Education and Development, Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Malden, Mass: Blackwell Publishers Inc., (1998), Ch. 12, p. 259.

(16) *Ibid.*, p. 271.

لقد استهدفت من الاقتباسيين السابقين أن أؤكد أننا أسأنا- إلى حد كبير- فهم تمييز عملية العرفان Cognitive Process من عملية الوجدان Affective Process؛ إنهما عمليتان تكمل إحداهما الأخرى، ومن شأن هذا التكامل الإبقاء على التوازن "العقلوجداني" لدى الفرد. والتمييز - لا يعني الامتياز - وإنما يعني أن العرفان والوجدان وجهان متميزان لشيء واحد؛ هو العمل الإنساني، الذي تفسده تجزئة بنيته الداخلية الموحدة.

وقد أردت - أيضاً - بهذين الاقتباسيين أن أوضح أن نموذج العمليات العقلية الذي أدعو إلى تبنيه في وضع مناهج التعليم وتطويرها لا يهمل أثر الجوانب الوجدانية في التعليم؛ ولكنه يتعامل معها على أنها الوجه الآخر للعملة الواحدة.

ونموذج العمليات العقلية لا يستبعد المعرفة Knowledge التي تتألف منها محتويات المناهج، ولكنه لا يرى أنها لذاتها وفي ذاتها غاية التعليم؛ إذ إن المعرفة في الحقيقة وسيلة إلى تعلم ما هو أبقي أثراً، وأكثر نفعاً؛ وهو عمليات التفكير التي يستطيع الفرد من خلالها أن ينقد المعارف المتاحة، وقد يصل نقدها إلى نقضها، وإلى أن يولد الفرد من خلالها معارف جديدة؛ تبدو أكثر صدقاً، وأكثر ملاءمة للسياق، وللواقع الحيوي الذي يعيشه الفرد، وأيسر في تعلمها بالنسبة للمتعلمين. وسوف أقدم هنا عدداً من الأمثلة للعمليات العقلية التي يمكن أن تنمى في كافة جوانب المعرفة (علمية - أدبية - سلوكية)، وفي سائر الأنشطة التي تتخذ مادة للتعلم في المدارس. وتعتمد هذه الأمثلة على مسلمة أساسية، مغزاها أن "تعلم" المعارف أو القيم أو الاتجاهات عملية ذاتية خالصة؛ لا تستوي على عودها إلا إذا أنجزها المتعلم - في أية مرحلة من مراحل التعليم - بنفسه، أي أنها عملية تقوم على خبرة Experience المتعلم، وأنها عملية تتأثر بالتوجهات Dispositions التي لدى المتعلم، كما تتأثر بمستوى دافعيته، وأسلوبه (أساليبه) المفضلة في التعلم. وسوف أقدم هنا بعض الأمثلة لعمليات تدرج تحت ما يطلق عليه "التفكير الناقد". والنقد - كما قدمنا قبلاً - هو إحدى قسّمات الثقافة الإسلامية^(١٧)، التي يجب أن

(١٧) راجع ص ص ١٥٧-١٥٨ في هذا الكتاب.

تحرص مؤسسات التعليم على تنميتها في مراحل التعليم كافة؛ بدءًا من الحضانة ورياض الأطفال، وانتهاء بالدراسات العليا.

ويمكن القول: إن التفكير الناقد تفكير تأملي استبطاني؛ ينصب على محاولة معرفة ماهيات الأشياء والظواهر والذوات والأحداث والكيانات، بقصد معرفة مكوناتها وأجزائها والعلاقات القائمة بين هذه الأجزاء (الأسباب والنتائج، العموم والخصوص، الكل والجزء، الأصول والامتدادات والتمتمات، ونحو ذلك) وما يجري بينها من تفاعلات، تجعلها على النحو الذي هي عليه، وتقرير ما يعتقده الفرد من خلال هذه العمليات، ثم تبرير ما يعتقده في شأن الموضوع أو الظاهرة أو الحدث الذي انصب عليه التفكير في ضوء محكات أو معايير محددة. وأورد فيما يلي بعض الأهداف التي يُبتغى تحقيقها من التحول من "نموذج المعارف" في وضع المنهج أو تطويره إلى "نموذج العمليات العقلية".

أولاً: التوجهات Dispositions:

ونعني بالتوجه هنا طريقة الفرد في تعامله مع الآخرين أو طريقته في التفكير في الموضوعات والأحداث والظواهر والأشياء، ويعبر عنه أحياناً بأنه المزاج الغالب في السلوك العملي للفرد أو في طريقة تفكيره. والتوجهات - فيما أرى - مثال جيد للبوثة التي ينصهر فيها ما يظنه بعض الناس "عقلياً" محضاً، وما يظنه آخرون "وجدانيّاً" خالصاً، وما حاولت أن أطلق عليه مصطلح "عقلوجداني". ويقال في هذا الصدد إن "التفكير الناقد" يجيده من تكون لديهم التوجهات التالية^(١٨):

(١٨) اعتمد في هذا التصنيف على :

- Ennis, R.H. "A Taxonomy of Critical Thinking". In Baron and Steinberg (Eds.) Teaching Thinking Skills: Theory and Practice. New York: Freeman 1987.
- Marzano, R.J. and Others. Dimensions of Thinking: A Frame for Curriculum and Instruction. USA: ASCD Publications, Stock, No. 611-872733, 1988, pp. 18-19.

- انفتاح العقل. ومن تجلياته أن يحتفي صاحبه بوجهة النظر المخالفة لوجهة نظره، وأن يعقل المنطلقات الأساسية لوجهة النظر المخالفة، وأن يتأنى في إصدار الأحكام؛ حتى تتوفر لديه أدلة أو قرائن أو أسانيد كافية لتأييد الحكم.
- يتخذ موقفاً جديداً أو يغير موقفه حين تبدو براهين أو أسباب كافية لذلك.
- يضع في اعتباره - دائماً - الموقف الكلي، ولا يركز على الأجزاء، ويظل تفكيره دائماً لصيقاً بالموضوع الرئيسي الذي يدور حوله الحوار.
- يحرص دائماً على أن يبلور لنفسه - أولاً - صياغة واضحة للمبحث أو القضية أو المشكلة التي يسهم في تشخيصها، ومحاولة حلها.
- أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين، ومستويات معرفتهم، ومدى عمق استيعابهم للموضوع أو القضية التي ينصب عليها الحوار.

ثانياً : القدرات :

ويحتاج النجاح في التفكير الناقد إلى أن يستحوذ صاحبه، أو من يراد تنمية هذا التفكير لديهم على قدرات، تتضمن تحت كل منها مهارات، وذلك على الوجه التالي:

- ١- القدرة على البيان والإيضاح: وتتضمن تحتها مهارات مثل:
 - الكفاءة في صياغة المشكلة على نحو يمكن الآخرين من فهمها.
 - المهارة في صياغة المعايير والمحكات التي جعلت من الموضوع معضلة، أو قضية جدلية، أو موقفاً مشكلاً.
 - المهارة في الرؤية الكلية للموقف في ضوء "طبوغرافيا" أجزائه.
 - المهارة في تلخيص الآراء ووجهات النظر المختلفة.
- ٢- القدرة على تحليل الحجج والبراهين: وتندرج تحتها مهارات منها:
 - تمييز ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح "قرار" مما يمكن وصفه بأنه "سبب" أو "علة".
 - معرفة الأسباب المعلنة والمضمرة في الموقف.
 - المهارة في إدراك أوجه الشبه، ووجوه الافتراق.

- المهارة في التعرف على ما ليست له صلة وثيقة بالموقف.
- المهارة في استيعاب بنية البرهان أو الحجة (البرهان اللفظي - البرهان الرياضي ، البرهان التشكيلي، البرهان الرمزي).
- ٣- القدرة على مواجهة تحديات الموقف بالسؤال والجواب؛ لنفسه وللآخرين على سواء، ويمكن أن نمثل لها بمهارات التساؤل التالية:
- لماذا حدث هذا؟ ولماذا امتنعت بدائل أخرى؟ وماذا كان يتوقع لو حدث بديل آخر هو ...؟
- ما جوهر المشكلة؟ ما أمراضها التي تعبر عنها هذه الأعراض؟
- ماذا تعني مصطلحات مثل: "إبداع" - "مشاركة" - "اتباع"؛ بمعنى تحديد وتحرير وتوضيح المصطلحات.
- ماذا لديك من أمثلة على ما تقول؟ أو خذ مثلاً على هذا؟
- ما الفروق التي كانت ستحدث لو أن؟
- ما الحقائق في هذا الموقف؟ وما الآراء الشخصية فيه؟
- ماذا كنت تفعل لو ووجهت أنت بهذا الموقف؟

ثالثاً : عادات ومستحبات:

وثمة عادات مستحسنة، وأمور مستحبة، من شأنها أن تدعم "التفكير الناقد"، وهي عادات، وزائنات يمكن أن تنميها مؤسسات التعليم ومراكز البحث. ومن أبرزها:

- القدرة على تقدير مدى الموثوقية Trusfullness في المصادر المختلفة التي يلجأ إليها الفرد ومن أهمها ما يلي:
- أن تكون لدى الباحث خبرة في الموضوع الذي يتصدى للمشاركة فيه تطبيقاً لقول الحق: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ۖ ﴾^(١٩).

(١٩) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.

- وألا يكذب بدون إحاطة حتى لا يصدق عليه قول الله تعالى: ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ﴾ (٢٠).
- وألا يثبت إلا ما هو على يقين منه، إعمالاً لما نهى عنه الحق عز وتعالى: ﴿وَمَا يَتَّبِعْ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يَغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ﴾ (٢١).
- ألا يتصدى الباحث للانغماس في موضوعات أو مواقف بحثية تتنازع فيها اهتمامات تفسد التفكير؛ فلا يتصدى للحكم على أمور أو قضايا لأناس يرتبطون به أوثق ارتباط (مثلاً: الزوج، والأبناء، والأصهار).
- أن يكون الباحث قادراً على انتقاء مصادر المعرفة ومراجع المعلومات الموثوق فيها، وأن يحذر مخاطر الانبهار بالشهرة أو الدعاية التي يصممها أناس لأنفسهم أو تصمم لهم.
- أن يلجأ الباحث في دراساته النقدية إلى إجراءات ثابتة نسبياً ومستقرة، وألا يخضع لأنواع الضغط والإغراء المختلفة التي يصطنعها المفسدون في الأرض؛ لخدمة أهداف خاصة بهم.
- أن يحرص الباحث على أن يكون بين إجراء ملاحظاته المكتبية أو الميدانية أو الحوارية وتقريره الشفوي أو المكتوب عن هذه الملاحظات والدراسات أقصر وقت؛ بحيث يظل دائماً على ذكر من قرائن السياق الذي أنجز فيه بحثه.
- أن يفرق الباحث بين التقرير Report وترديد أقوال الآخرين Hearsaying فالثاني روايات وحكايات عما قال الآخرون؛ قد تتدخل في نسيجها الإشاعات وسينات تناقل الآراء؛ أما الأول فهو قول محدد يقرر فيه الباحث نتائج بحثه، وخلاصة دراساته مقرونة بالحجج والبراهين. وفي مأثوراتنا العربية مقولة – لا أذكر من قالها – "آفة العلم الرواية وصحته الدراية". هذا، ويفرق أهل القانون بين تقرير الملاحظ نفسه، والدليل

(٢٠) السورة (١٠) يونس: ٣٩.

(٢١) السورة (١٠) يونس: ٣٦.

السماعي الذي يقول صاحبه إنه سمعه من آخرين. ويعتبر هذا شهادة من الدرجة الثانية لا يؤخذ بها في أغلب الأحوال.

هذا، والنموذج الذي دعوت إليه هنا وقدمت أمثلة لصياغة أهدافه يحتاج إلى تحديد للموضوعات والظواهر والقضايا التي تتخذ مادة لإنماء "التفكير الناقد"؛ لأن التفكير لا ينمي في فراغ؛ ولذا فإن المتخصصين في أنظمة المعرفة المختلفة - في الكليات الجامعية وفي مراكز البحوث - مطالبون بإعادة النظر في بنية Structure كل مادة دراسية (اللغات - الفيزياء - الكيمياء - البيولوجي - المواد الاجتماعية - العلوم الإنسانية ... وهكذا). وذلك في ضوء الثورة العلمية الحادثة الآن في مجالات: البيولوجيا الجزيئية، وعلوم اللغة، والمعلوماتية، وما ترتب على هذه الثورة في مجالات أخرى كالفلسفة، وسائر فروع العلم الطبيعي، والتقنيات، والعلم الاجتماعي.

وسوف أكتفي في التأكيد على بواعي المراجعة الجذرية لبنية المعرفة الإنسانية، بذكر خلاصة مركزة لما نشر حديثاً باللغة العربية حول ضرورة هذه المراجعة. يرى د. نبيل علي، ما يلي^(٢٢):

• أن نظرة العلماء إلى العلم في مجالات الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي المختلفة قد تغيرت؛ حيث تراجعت الفيزياء الكلاسيكية بخطى متسارعة؛ وأدى هذا إلى تراجع الحتميات: البيولوجية، والاجتماعية، والتاريخية، واللغوية، والاقتصادية، والسيكولوجية التي كانت سائدة في القرن العشرين، وتأكدت للعلماء وفلاسفة العلم حقيقة أن القوانين التي تولدت في مجالات العلوم المختلفة لا يصدق عليها صفات اليقين، والانتظام، والخطية Linear، والإطراد، والتدرج، والتراكم. وأن العلم الحالي يحمل في جوفه جرثومة خطئه، وشروط تخطئته، وأن الشجرة القائمة بين الواقع المعقد للظواهر الطبيعية والاجتماعية وما أقره العلم -

(٢٢) نبيل علي. "وراثه اللغة ولغة الوراثة". القاهرة: مجلة الكتب وجهات نظر، العدد السابع والعشرون (أبريل ٢٠٠١)، ص ص ٢٢-٢٩.

حتى الآن - تكشف عن عدم قدرة العقل البشري على إدراك تعقد الظواهر وسبر أغوارها^(٢٣).

وفي عبارة أخرى يرى "نبيل علي" أن الكون في ظواهره الطبيعية ليس على النحو الوديع المسالم الذي افترضه "نيوتن" في قانون "الجاذبية" وفي ثنائية "الفعل ورد الفعل". وأن المجتمع ليس آلية بيولوجية تعمل في ضوء مبدأ "البقاء للأصلح"، وأن تطور الكائنات فيه ليس آلية يسيطر عليها قانون الانتخاب الطبيعي، وأن آلية السوق ليست محكومة بالعرض والطلب، وأن التاريخ ليس آلية توجه الأحداث في مسار خطي صوب غايات معينة متأثرًا بالمادية الجدلية^(٢٤).

وأحسب أن الصواب في هذا المجال هو أن نعترف أن ثقافة المعرفة الإنسانية ثقافة ناقصة مهما تراكمت، وأن ثقافة التخصص، والرؤية الجزئية الدقيقة تفتقر دائمًا إلى شمولية الواقع الفعلي، وهذا الواقع فيما يبدو - يحتم أن تكون محاولتنا لفهم - أصغر وحدة داخل أي كيان مركب معقد - في ضوء حركة السياق الذي يكتنفه؛ أي أن المعرفة يجب ألا تتوقف عند معرفة خصائص وحركة الأجزاء، وإنما يجب أن نطمح إلى مفهوم الكل الشامل الذي يجسم الأجزاء. واعتقد أن مثل هذا التوجه في النظر والبحث يمكن أن يؤدي إلى المفاهيم الجامعة الموحدة Unifying Concepts ونتيجة لهذا التحول الهائل في النظر إلى الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي بدأت تظهر مفاهيم موحدة بين المعارف في مجالات يظن أن المعارف فيها متنافرة، لا تلتقي ومتباعدة لا تتوحد. وقد أورد "نبيل علي" في مقاله نموذجًا ركز فيه على مواضع الالتقاء والافتراق بين المعارف المستقرة في علم اللغويات Linguistics، وخاصة نتائج أبحاث بنيوية "تشومسكي" وأنصاره والمعارف المولدة في البيولوجيا الجزيئية، مؤكدًا أن المفاهيم الموحدة بينهما جاءت ثمرة للقاء العلم في هذين المجالين

(٢٣) المرجع السابق، ص ٢٧.

(٢٤) المرجع السابق .

بتكنولوجيا المعلومات. واعتبر هذا زواجًا سعيدًا بين اللغة والبيولوجيا الجزئية؛ حيث أكد أن أوجه الشبه بينهما متدرجة على مستويات عدة: كالنص، والفصل، والفقرة، والكلمة، والمعجم والمعنى والنحو^(٢٥). وخلص في هذا الصدد إلى أن الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات ينصب على بعض الجوانب الرئيسية لمنظومة للغة، وهي :

- ١- العمومية.
- ٢- خصيصة التوليد.
- ٣- ثنائية البنية.
- ٤- نمط التطور
- ٥- الحساسية للسياق
- ٦- آلة الاشتقاق
- ٧- خصيصة التضاد.
- ٨- الخلاص اللغوي.
- ٩- الحتمية.
- ١٠- المنهجية العلمية^(٢٦).

وأحسب أن الثورة القائمة في البيولوجيا، وعلوم اللغة سوف تفرز مفاهيم موحدة في مجالات المعرفة الأخرى مثل علم نفس التعرف Cognitive Psychology

□ صفوة القول:

ونتهي الحديث عن مُدخل "المنهج" في نسق التعليم بتأكيد أن المنهج يحتاج إلى جهد مشترك يقوم به المتخصصون في الأقسام والشعب العلمية في الطبيعيات والاجتماعيات والإنسانيات والفنون في الجامعات وفي مراكز البحوث متعاونين مع المتخصصين في مناهج التعليم - بالمعنى الواسع للمنهج - لإعادة بنية المواد التي تعلم في المدارس في ضوء البحوث الحديثة التي قدمت مثالاً لها فيما قاله "د. نبيل علي".

وأعتقد أن هذا الجهد ينبغي أن يستهدف الوصول إلى نوعية معينة من محتويات المناهج تتصف بالتركيز والتعمق وربط محتوى المنهج بالواقع المعيش الذي يجعل لتعلم المنهج معنى ومغزى في أذهان المتعلمين، وهذا من شأنه أن يزيد في مستوى دافعيتهم للتعلم، وأن ينمي مهارات التفكير العليا لديهم، وأن يربي فيهم عادة التعلم الذاتي مدى الحياة.

(٢٥) المرجع السابق، ص ٢٤.

(٢٦) المرجع السابق، ص ص ٢٤-٢٥.

ولابد لي قبل أن أنهى الحديث عن مُدخل "المناهج" في "نسق التعليم" أن أشير إلى أن مناهج التعليم في البلاد الإسلامية والعربية تفتقد إلى تأكيد أن تسهم المدرسة في التربية الخلقية للمتعلمين. والمؤسف أن تفهم بعض وزارات التربية والتعليم في بلادنا مسئولية التربية الخلقية على أنها مقررات تختار، وتؤلف فيها كتب، على النحو المتبع في المواد الأخرى. وينبغي في هذا الأمر أن نتصارع، وأن نعد إلى نقد ذواتنا وأعمالنا في هذا المجال. ولذا أستاذنا في تأكيد ما يلي:

١- الأسلوب الفعال في التربية الخلقية هو أن نكون نحن الكبار - آباء وأمهات، معلمين ومعلمات، ومعاونين ومعاونات - قدوة لأبنائنا؛ في أداء الأعمال المنوطة بنا في مواعيدها، وفي أن نكون صادقين ومتقنين لهذه الأعمال قدر وسعنا، وأن نحرص دائماً على تأكيد القيم الإنسانية المشتركة التي تتسم بها ثقافتنا الإسلامية؛ فالإيمان بالله الواحد يجب أن يحررنا من الخوف من أي سلطة كانت، وأن يكون رائدنا في التعامل مع هذه السلطة هو أداء الوظائف المنوطة بنا، وأن علينا واجب إبداء النصيحة لها، والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتسم سلوكنا بالأخوة الإنسانية، والتعاون والتسامح، وتقديم الصالح العام على الصالح الخاص.

٢- أن نحرص إدارات المدارس وإدارة التعليم والإدارة المركزية للتعليم على الالتزام بمبدأ الشورى والمشاركة في الفكر وفي العمل، وأن نتخلص من نزعات الاستبداد بالرأي، وأن يحترم رأي الأغلبية في اتخاذ القرارات، وأن يسمع رأي الأقلية ويناقش ويستفاد به. وأن يتم تداول المواقع القيادية في مؤسسات التعليم.

٣- يجب أن نصل التعليم في المدارس - دائماً - بالواقع المعيش الذي يحيا فيه التلاميذ، وأن يبدو هذا جلياً في سياسات التعليم وفي المواد التعليمية التي تعد للتلاميذ، وأن يستند التعليم دائماً إلى خبرة المتعلم، ويقوم على نشاطه الذاتي، فهذا من شأنه أن يزيد في إقبال الطلاب على التعليم.

٤- يجب أن تتغير الصورة المستقرة في أذهان أغلب المعلمين عن المتعلمين - حتى في مرحلة ما قبل المدرسة - فهم ليسوا عاجزين عن التفكير، إنهم

يفكرون ويصدرون أحكامًا على الكبار - وإن كان السياق الاجتماعي لا يسمح لهم بالتعبير عن هذه الأحكام. وهم - أيضًا - قادرون على التعلم، والنضج الذاتي، وأن على المعلمين أن يفسحوا لطاقت المتعلمين العقلية أن تعمل، ولكفاءتهم الاجتماعية أن توظف، وأفضل المعلمين - فيما أعتقد - ليس أقدرهم على الحديث إلى المتعلمين، ولكن أفضلهم هو من يستثير المتعلمين إلى التفكير والتعبير، هو من يستطيع أن يقلل حديثه إلى أقل قدر ممكن، وأن يتيح معظم الوقت للمتعلمين. وأكتفي بالقول إن دور المعلم يجب أن يتحول إلى أنه ميسر للتعلم، وليس منشئًا له. وما أعظم وأحكم ما قاله جبران^(٢٧) في كتابه "النبي" عندما تحدث عن التعليم :

" لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء، إلا إذا كان غافيا في فجر معرفتك. المعلم الذي يمشي بين تلاميذه لا يعطي من حكمته، بل من إيمانه ومحبه، فإن كان قد أوتي الحكمة حقًا، فإنه لا يدعك تلج باب حكمته، بل يقودك إلى عتبة فكرك أنت... وكما أن كل واحد منكم قائم بذاته في علم الله، كذلك يجب أن يكون كل منكم قائمًا بذاته في علمه بالله، وفهم أسرار الأرض."

المدخل الثالث: إعداد العاملين في مجال التعليم

ومن المدخلات ذات الأثر البالغ في نواتج النسق التعليمي إعداد الكوادر التي تعمل على تحقيق أهداف النسق. وهؤلاء يتوزعون إلى فئات ثلاث: المعلمون والمديرون والمعاونون. وتتحدد أهمية كل فئة في التأثير في نواتج النظام التعليمي بمدى قربها أو بعدها من المواقف التعليمية داخل قاعات الدراسة وفي المختبرات. وقد دلت بحوث كثيرة على أن المعلمين يعتبرون عاملاً من العوامل الحاسمة في نواتج الموقف التعليمي عند تساوي المتغيرات الأخرى ذات الأثر في الموقف.

(٢٧) جبران خليل جبران. روائع جبران خليل جبران. الأعمال الكاملة. ترجمة ثروت عكاشة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب (د.ت)، ص ٨٠.

تعليم المعلمين :

المعلمون في مراحل التعليم كافة هم العاملون على خطوط الإنتاج التعليمي - إن صح التعبير - وقد عينت الثقافة الإسلامية - عبر التاريخ - عناية بالغة بما يجب أن يتوفر في المعلمين والمتعلمين من خصائص وآداب، وفي القرآن الكريم آيات كثيرة تحث الناس على التعلم والتفكر والتدبر، وتحصيل المعرفة عن الكون الذي يكتنف الإنسان، وآيات كثيرة تكرم العلم والعلماء.

﴿ يَرْقَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾ (٢٨).

﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (٢٩).
ورسول الإسلام ﷺ كان متعلماً؛ فقد وُصف في القرآن الكريم بقول الله تعالى: ﴿ وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ عِلْمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى ﴾ (٣٠).
والتعليم عمل يجب أن يتخصص فيه نفر يعرفون مراميهِ وأسراره وأساليبه، وهو مشمول بأمر الله: ﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ ﴾ (٣١).

وقد اهتم المسلمون منذ العهد النبوي الشريف بالتعليم بوصفه الوسيلة المثلى لنشر الدعوة، وكان تعليمًا عامًا يشمل الصغار والكبار على سواء، ولم يكن العمر الزمني قيدًا على التعليم في بدايته أو في مداه، ولم يكن لمجالس التعليم مكان محدد، إذ كان التعليم يتم في المساجد، وفي الكتاتيب التي كانت تلحق بالمساجد أو تنشأ قريبًا منها، وفي حوانيت الوراقين. وكانت التربية عملية شاملة متكاملة، يهتم فيها باستيعاب النصوص وفهم الدلالات، وإجادة الأداء اللغوي الشفوي والكتابي مثلما يهتم فيها بنفس القدر من العناية بالسلوك الشخصي، والتقيد بالآداب العامة والخاصة.

(٢٨) السورة (٥٨) المجادلة: ١١.

(٢٩) السورة (٣٩) الزمر: ٩.

(٣٠) السورة (٥٣) النجم: ٣-٥.

(٣١) السورة (٩) التوبة: ١٢٢.

وتابع المسلمون العناية بالعلم والتعليم؛ يستوى في ذلك العلوم: الدينية، واللغوية، والطبيعية، والكيمائية، والطبية، والهندسية، والرياضية، والآلية، والعقلية، على نحو ما وثقه المؤرخ ورائد علم الاجتماع "عبد الرحمن بن خلدون" (٧٣٢-٨٠٨هـ: ١٣٣٢-١٤٠٦هـ) في مقدمته التي أبرز فيها أن "العلم والتعليم أمر طبيعي ومطلوب لل عمران البشري"، وأن ثمة علاقة طردية بين التقدم الحضاري وارتفاع مستوى العلم والتعليم، وقدم أمثلة من واقع عصره على ثبوت هذه العلاقة. وشدد على أن تعليم العلم يحتاج "إلى الحذق والتفنين فيه ومعرفة مبادئه وقواعده" (٣٢).

وحفاوة الثقافة الإسلامية بتعليم المؤدبين والمعلمين مشهودة في عدد من المؤلفات التي ألقت خصيصاً لهذا الغرض، أو وردت ضمن كتب موسوعية. ولعل من أبرزها ما يلي:

- "آداب المعلمين" لابن سحنون (ت ٢٥٦ هـ).
- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي (ت ٤٠٣ هـ).
- كتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لابن مسكويه (ت ٤٢١ هـ).
- "أدب الدنيا والدين" و "الأحكام السلطانية والولايات الدينية" لأبي الحسن علي الماوردي (ت ٤٥٠ هـ).
- "إحياء علوم الدين" الجزء الأول، للإمام أبي حامد الغزالي (ت ٥٠٥ هـ).
- أيها الولد للإمام الغزالي.
- تعليم المتعلم، طريق التعلم للزرنوحي (ت ٥٩١ هـ).
- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم. لابن جماعة (ت ٧٣٣ هـ).
- "المقدمة" لابن خلدون (ن ٨٠٨ هـ) باب تعليم الولدان وباب الصنائع.
- رسالة المعلمين للجاحظ (ت ٢٥٥ هـ).

(٣٢) ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون، القاهرة: دار الشعب (د-ت) الباب السادس، ص ص ٣٩٠-٤٨٢. وانظر: ص ٢١٧-٢١٨ في هذا الكتاب.

وأرجو في هذا المقام أن أضع أمام قارئ هذا الكتاب بعض ما قال العلماء المسلمون في تربية المعلمين:

رؤية أبي حامد الغزالي:

عقد أبو حامد الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) في الجزء الأول، باباً جعل عنوانه "في آداب المعلم والمتعلم"^(٣٣).

يقول الغزالي في هذا الباب:

إن آداب المتعلم ووظائفه كثيرة ، ولكن تنظم تعاريفها عشرُ جمل:

(١) "تقديم طهارة النفس من رذائل الأخلاق ومذموم الصفات"، وتحت هذه الجملة ذكر أمثلة لرذائل الخلق عدَّ منها : الغضب، والتكالب على الدنيا، والخوض في أعراض الناس.

(٢) "أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، ويبعد عن الأهل والوطن ، فإن العلائق شاغلة وصارفة" ﴿ مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ ﴾^(٣٤). (وهذه دعوة إلى ضرورة أن يتفرغ المعلم المتعلم دائماً لتحصيل العلم، وأن يتحمل في سبيل ذلك ما قد يضطر إليه من بعده عن أهله، وفيها إشارة إلى أن مؤسسات التعليم كانت موطنه في أصقاع متباعدة).

(٣) "ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل ، ويذعن لنصيحته إذعان المريض للطبيب ... فالعلم لا ينال إلا بالتواضع وإلقاء السمع ... ﴿ إِنْ فِي ذَلِكَ لَذِكْرٌ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾^(٣٥).

(والاستشهاد بالآية الكريمة غير مبرر في هذا المقام؛ فإلقاء السمع والحضور القوي للمتعلم مطلوب، ولكن الدعوى إلى الإذعان والخضوع

(٣٣) الغزالي، الإمام محمد أبو حامد بن محمد. إحياء علوم الدين. الجزء الأول. بيروت: دار الكتب العلمية (د.ت)، ص ص ٦٢-٧٢.

(٣٤) السورة (٣٣) الأحزاب: ٤.

(٣٥) السورة (٥٢) ق: ٣٧

عملية سيطرة تنافى مع خصيصة العقلانية التي وسمنا بها الثقافة الإسلامية التي تستدعي إعمال العقل وتنمية التفكير الناقد).

(٤) أن يحترز الخائض [الخوض] في العلم في مبدأ الأمر، والإصغاء إلى اختلاف الناس سواء في علوم الدنيا أو علوم الآخرة ... وإن لم يكن أستاذه مستقلاً باختيار رأي واحد؛ وإنما عادته نقل المذاهب، وما قيل فيها فليحذر منه، فإن إضلاله أكثر من إرشاده

(المفارقة بين مغزى هذه الجملة وسابقتها تتمثل في "الإذعان للمعلم" هناك، والتحذير من "إضلاله" في هذه الجملة، ولذا تجب التفرقة بين مواضع الاختلاف؛ فالاختلاف في أساسيات الدين الإسلامي أمر غير مقبول، وما عدا ذلك من متغيرات الدنيا الاختلاف فيه مطلوب ومعقول ومقبول، وإلا فإن التعليم سوف ينتج أنماطاً من البشر أشبه بالقوالب التي تنتجها مصانع الطوب).

(٥) ألا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحموده، ولا نوعاً من أنواعها إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته ... فإن العلوم متفاوتة وبعضها مرتبط ببعض. ودعا الغزالي إلى ألا يعادي الناس ما يجهلون من العلوم، فالله تعالى يقول: ﴿وَإِذْ لَمْ يَهْتَدُوا بِهِ فَيَقُولُونَ هَذَا إِفْكٌ قَدِيمٌ﴾ (٣٦).

(٦) "ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة؛ بل يراعي الترتيب، ويبدأ بالأهم". (يحتاج المعلم إلى إرشاد موسع في هذا الصدد).

(٧) "ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله؛ فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج". (والجملتان السابقتان تشيران إلى أن الغزالي كان يستشعر أن لكل علم بنية محكمة متكاملة، ييسر فيها تعلم السابق تعلم لاحق، ويثبت اللاحق تعلم السابق. أما قوله إن بعض العلوم طريق إلى بعضها الآخر فهي لفظة ذكية ومبكرة جداً لمقولة اعتمد عليها بعض المفكرين في تصنيف

(٣٦) السورة (٤٦) الأحقاف: ١١.

العلوم، حيث جعل "أوجست كونت" دراسة الكيمياء مطلباً يسبق البيولوجيا، وهذا رأي قد عرضناه قبلاً في حديثنا عن المنهج).

ونكتفي هنا بالقول إن ترتيب العلوم بعضها على بعض ينبغي ألا يُنظر إليه نظرة خطية - كما فهم - تصنيف كونت - خطأ - وإنما يجب أن تفهم على أن المعارف البشرية منظومة يتفاعل بعضها مع بعض في صورة دائرية لولبية وليست خطية^(٣٧).

(٨) "أن يعرف السبب الذي يدرك به أشرف العلوم ... وذلك كعلم الدين وعلم الطب؛ فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية، وثمره الآخر الحياة الفانية فيكون علم الدين أشرف".

(التفاضل في شرف العلوم حقيقة تتغير تبعاً لمتغيرات كثيرة في المجتمع، وأرى - والله أعلم - أن المفاضلة بين علوم الدنيا وعلوم الدين غير واردة، فمقاصد الإسلام: الدين، والنفس والعقل، والمال، والنسل، مقاصد أساسية يجب النظر إليها على أنها منظومة دائرية لولبية، وثابت أن صلاح الدنيا أساس لصلاح الدين وصلاح الدين مدعاة لصلاح الدنيا في المنظور الإسلامي).

(٩) "أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المال القرب من الله سبحانه وتعالى.. و لا يقصد به الرئاسة والمال والجاه وممارسة السفهاء ومباراة الأقران".

(اتفق مع القول إن التعليم لا يطلب للرئاسة والمنافقة والمنافسة، واختلف في مقولة أن التعليم لا يطلب للمال، لأن العلم الذي لا ينفع صاحبه أو مجتمعه علم مذموم).

(١٠) "أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد؛ كيما يؤثر الرفيع القريب على البعيد، والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهتك، ولا يهتك إلا شأنك في الدنيا والآخرة".

* * *

(٣٧) راجع ص ص ١٨٥ - ١٨٨ في هذا الكتاب.

وبعد، فإن ما نقلته عن الغزالي في الفقرات السابقة كلام قيل عن آداب المتعلم بعامة في عصره؛ كانت وفاته عام (٥٠٥ هجرية)، أي أنه فكر عالم مفكر مضى على رحيله حوالي ألف سنة، وقد حرصت على أن أضعه تحت نظر القارئ لتأمله سوياً، ولننظر كيف تغير الواقع الإسلامي اليوم عن واقع عصور سبقت، وكلام الغزالي ليس مقدساً، وإنما هو كلام إنسان، يؤخذ منه، ويرد عليه، وقد أوجزت ما أردت أن أعلق به على كل جملة، ووضعت تعليلي بين قوسين - كما رأيت - ولننظر الآن فيما قال عن "المعلم".

آداب المرشد المعلم :

وفي ذات الباب تحدث الغزالي عن وظائف "المرشد المعلم" وقال إن من اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً؛ فليحفظ آدابه ووظائفه. وعدّد وظائف المرشد المعلم". (وصف المعلم بأنه مرشد يمثل بادرة متقدمة أو إرهاباً بأن دور المعلم هو إرشاد المتعلم لأن يحسن التعلم، وأن التعلم عملية ذاتية يجب أن ينهض بها المتعلم).

(١) أن يشفق على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه اقتداء بالرسول محمد ﷺ حينما قال : "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده"^(٣٨). وأبان أن من حق أبناء الرجل الواحد التحاب والتعاون، لا التحاسد والتباغض ، وقال إنهم بهذا الوصف داخلون في مقتضى قوله تعالى : ﴿الْأَخِلَاءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلَّا الْمُتَّقِينَ﴾^(٣٩).

(٢) الاقتداء بصاحب الشرع صلوات الله عليه، فلا يطلب أجراً على إفادة العلم ولا يقصد به جزاء ولا شكوراً، بل يُعلم لوجه الله تعالى وطلباً للتقرب (واضح أن هذه ممارسة يستحيل الأخذ بها في سياسة المتعلم الآن؛ لاعتبارات كثيرة).

(٣٨) أخرجه أبو داود والنسائي وابن ماجه وابن حبان من حديث أبي هريرة.

(٣٩) السورة (٤٣) الزخرف: ٦٧.

- (٣) ألا يفوت أية فرصة تتاح لنصح المتعلم؛ وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها، أو التشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من العلم الجلي (فكرة معاونة المتعلم على إدراك مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائه).
- (٤) من دقائق صناعة التعلم أن يزجر المعلم المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض لا التصريح، وبطريق الرحمة لا التوبيخ. (وهذا ما تنادي به نظريات علم النفس الحديثة الآن).
- (٥) ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي لا تدخل في تخصصه؛ كأن يقبح معلم اللغة علم الفقه، أو يقبح معلم الفقه الحديث أو التفسير (فكرة التعصبات للتخصص أو للمعهد الذي تخرج فيه المعلم).
- (٦) أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه؛ فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله أو يحبط علمه وعقله؛ اقتداء بحديث الرسول : "نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم، ونكلمهم على قدر عقولهم"^(٤٠). (مبدأ ضرورة التلاؤم بين بنية المادة المتعلمة والبنية الذهنية للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة).
- (٧) أن يلقي إلى المتعلم القاصر ما هو جلي ولائق به؛ فلا يذكر له ما وراء الجلي من دقائق الأمور؛ فإن ذلك يخفف رغبة المتعلم في الجلي، ويشوش عقله، ويجعله يتوهم أن كل أحد أهل لكل علم دقيق. (جملة داعمة لتعليقنا على الجملة السابقة).
- (٨) أن يكون المعلم كاملاً بعمله؛ فلا يكذب قوله فعله؛ وكل من تناول شيئاً، وقال للناس لا تتناولوه، سخر الناس به واتهموه. وصدق عليه قول الله تعالى: ﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾^(٤١). ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبِرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾^(٤٢).

* * *

(٤٠) عند أبي داود من حديث عائشة رضي الله عنها "أنزلوا الناس منازلهم".

(٤١) السورة (٢) البقرة: ٤٤.

(٤٢) السورة (٦١) الصف: ٢-٣.

قدمت ما قال الغزالي عن خصائص المتعلم والمعلم لأوضح لك أن العناية بتربية المعلمين معلّم نو جذور عميقة في الثقافة الإسلامية؛ وهذا الجهد الذي عرضناه موجزاً جزءاً من التراث الثقافي الذي يجب أن تكون لنا في شأنه نظرة ناقدة، تأخذ منه ما يناسب حال الأمة في العصر الحاضر، وترفض ما ترى عدم صلاحيته.

وانتقل إلى تقرير رؤيتي لدور المعلم من المنظور الإسلامي.

دور المعلم من المنظور الإسلامي:

إن دور المعلم في المجتمعات العربية والإسلامية - يجب أن يؤسس على ركائز أساسية للثقافة الإسلامية؛ قدمناها في الفصل الثاني على أنها: عقيدة الإيمان بأحديّة الخالق جل وتقدس ، ومن شأن هذه العقيدة أن تحرر الناس من الخوف والخضوع - كرهاً وقسراً - لأية قوة مخلوقة. وأنها ثقافة إنسانية تؤمن بوحدة البشر، وتؤمن في الوقت ذاته بتنوع ثقافتهم ولغاتهم، وتعد هذا نعمة من نعم الله الكبرى. والناس من منظور هذه الثقافة لا يتفاضلون بلون أو عرق أو جنس، بل إن أكرمهم عند الله هو أقدرهم على أداء واجبات الإنسان السوي المستخلف عن الله في الأرض، وقلنا إنها ثقافة كلية تتكامل فيها العقيدة والشريعة والمعاملات والأخلاق، في مدى واسع يمتد بين الفرد والأسرة والمجتمع، والأمة الإسلامية، والإنسانية كلها. وقلنا إنها ثقافة عقلانية، تدعو الناس إلى أعمال عقولهم في كتاب الوحي وفي آفاق العالم المشهود، وإنها تركز التفكير الناقد للذات وللآخر استهدافاً لإثراء العمران البشري، وقلنا - آنذاك - إن العقل ضروري لفهم الوحي، وإن الإنسان حر ومسؤول عما يعمل فرداً كان أو في جماعة، وهي ثقافة تؤمن بالشورى والمشاركة وترفض الاستبداد بالرأي في الحكم وفي السياسات العامة وفي التعليم.

وقلنا إنها ثقافة منفتحة على الثقافات الأخرى، وإنها حريصة على تأكيد هويتها الدينية، وإنها أعطت الثقافات الأخرى مثلما أخذت منها، وإنها تركز حوار الثقافات لا تصارعها، وإنها ثقافة تنشد تنمية رأس المال البشري ورأس المال

المادي في آن واحد. وإنها ثقافة وسطية عادلة: بين من يؤلهون الإنسان ومن يحقرونه، بين العقل والنقل، بين المسؤولية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، وإنها ثقافة تدعو إلى العدل والمساواة والمحبة والإخاء والتكافل والإيثار، وتتهى عن التحاقد والتباغض والتظالم والتحاسد والتصارع.

والدعامة الثانية التي يجب أن يستند إليها دور المعلم في المجتمعات الإسلامية والعربية هي الخبرات الإنسانية والخبرات المهنية ذات الصلة بالتعليم بوجه خاص.

ونود هنا أن نلفت الانتباه إلى أن تربية المعلمين جزء في نسق التعليم كله؛ فالمعلمون يعدون في كليات جامعية؛ فهم إذن مدخل إلى نظام التعليم العالي؛ ولكنهم في الوقت ذاته مخرج لنظام التعليم العام - قبل الجامعي - ؛ أي أن تعليم المعلمين متأثر حتماً بمستوى التعليم قبل الجامعي. ولذا ، فإن الحكمة تقضي أن ينظر إلى التعليم في كل مراحله وأنواعه على أنه نسق يؤثر بعضه في بعضه الآخر، وهذا يعني أن جودة الطلاب المعلمين تتوقف على مدى جودة التعليم الذي وجه إليهم قبل دخول كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين.

وأحسب أن أولى الخطوات في تطوير تربية المعلمين هي أن تتوجه الهيئات المعنية بالتعليم في البلاد الإسلامية والعربية إلى اعتبار التعليم مهنة تعادل - إن لم تزد - في خطرها مهناً أخرى: كالقضاء والطب والهندسة ونحوها.

والدعوة إلى جعل التعليم مهنة قديمة في الثقافة الإسلامية دعا إليها عبد الرحمن بن خلدون؛ حيث عدّ التعليم "إحدى الصنائع". والصناعة في اللغة العربية تعني كل علم أو فن مارسه الإنسان حتى مهر فيه، ويصبح حرفة له. والفرقة قائمة اليوم بين المهنة والحرفة؛ حيث تعتمد الثانية - أكثر ما تعتمد - على اتخاذ العمل مجرد وسيلة لكسب الرزق في مجالات الزراعة أو الصناعة الخفيفة أو التجارة ونحوها، وجوهر الإعداد للحرف هو الملاحظة وتقليد ذوي الكفاءة في مثل: الحدادة والنجارة والسباكة. وواقع الحال اليوم هو أن الحرف قد تطورت تطوراً كبيراً بفضل تطور المعارف والتقنيات والأجهزة الحديثة التي اخترعت في كثير من مجالات الحرف.

وتمتاز المهن عن الحرف بأن المهنة تتطلب قبل الدخول فيها مستوى محددًا من التعليم، وتستوجب إعدادًا يمتزج فيه الجانب العلمي الأكاديمي بالجانب المهاري الذي يعتمد على الممارسة البصيرة، التي يستفاد فيها - دائمًا - من المعارف والتقنيات في مجال عمل المهني؛ وتمهين التعليم في البلاد الإسلامية والعربية يقتضي أن تتوفر في الطلاب المعلمين، وفيمن يمارسون التعليم فعلاً، الشروط التالية:

١- الإعداد الثقافي:

التعليم خدمة اجتماعية حيوية، ولذا فإن الذين يعدّون للعمل فيه يحتاجون دائماً إلى قدر من الثقافة والمعرفة بأوضاع المجتمع في ماضيه وحاضره ومستقبله. ويحدد هذا القدر - في حده الأدنى - قبل الالتحاق بكلية للتربية أو معهد إعداد المعلمين بما اصطلح على تسميته "الحصول على الثانوية العامة" في شعبها المختلفة.

٢- الإعداد التخصصي :

يحتاج الطلاب المعلمون إلى قدر معين من المعرفة المتخصصة يتصف بالحدّثة، والصدق، والقابلية للتعم، في المجالات التي تعلّم في مؤسسات التعليم قبل الجامعي (اللغات - الرياضيات - العلوم - المواد الاجتماعية في شعبها المختلفة وهكذا)، وهو ما يطلق عليه الإعداد الأكاديمي المتخصص في الكليات الجامعية.

٣- الإعداد المهني :

ونظراً إلى أن "التعليم" علم من علوم الممارسة أو الأداء Praxiology فإن الطلاب الذين يعدّون للمهنة بحاجة إلى أن يتقنوا تعلم قدر من المعارف المهنية، ذات الصلة بالتعليم في مجالات علم النفس، وخاصة علم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم نفس العرفان، وفلسفة وأصول التربية، وفي مجالات المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم - وينبغي في هذه المواد الحرص على سد الثغرات الماثلة فيها بين الجانب النظري وجانب الممارسة؛ تلك الثغرة

التي دفعت بعض الأعلام المرموقين في مجال الفكر "التربونفسي" إلى القول: "إن التربية في معظم جوانبها لا تزال - على النحو الذي بدأت فيه الجهود الأولية التي بذلت فيها - لا تزال سرًا غامضًا لم تكتشف كوامنه بعد"...

ويضيف: "إن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين ما يستطيع المعلمون أن يعملوه أو ما ينبغي عليهم عمله: يُدرسون، يُوجهون، يراقبون وينقدون، وما يعمل به الأطفال المتعلمون من: تفكير، وتعلم، وتذكر، وتعميم. هذه المحاولات تجسم قصة طويلة، ولكنها أقل من أن تكون مرضية (٤٣)".

٤ - البحث العلمي والتدريب :

ومهنة التعليم - كشأن غيرها من المهن - تحتاج دائمًا إلى تطوير؛ يواكب التطور الذي يحدث في مسيرة العلم والتقانة، ويلتزم التغير الذي يحدث في احتياجات المجتمع المادية والدينية والثقافية والتعليمية، ويستفيد من الخبرات والتجارب ونتائج البحوث التي أجريت في مجال التعليم في المجتمع وفي المجتمعات الأخرى؛ ولذا فإن تربية المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية لابد أن تتضمن برامجها معلمين أساسيين:

➤ البحث العلمي:

تدريب الطلاب المعلمين على أساليب البحث العلمي في مستوى يمكنهم من أن تكون ممارستهم للتعليم ممارسة بصيرة؛ تقوم على ملاحظة أداؤهم، وأداءات من يعلمون، بطريقة علمية تمكنهم من تقويم هذه الأداءات أولاً بأول، ودعم ما فيها من إيجابيات، واللجوء إلى بدائل لما يسفر عنه بحث هذه الممارسات من سلبيات سواء أكانت هذه الممارسات في مجال توزيع مفردات محتوى المنهج أم في طرق وأساليب التدريس أم في الاختبارات التكوينية والنهائية أم في تقرير إنجازات المتعلمين لأولياء أمورهم.

(43) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy" in Handbook of Education and Human Development. Edited by Olson, D.R. and Tarrance, N. Maldin, Mass.,: Blackwell Publishers, 1998, p. 9.

◀ التدريب العملي على التدريس:

وافترض أن التعليم مهنة مغزاه أن الأداء الجيد في مهنة التعليم يحتاج إلى مهارات أساسية، لا تغني فيها المعرفة النظرية عن الممارسة العملية، ولا تجدي فيها الممارسات الاعتباطية أو التلقائية التي لا يستند فيها إلى فكر نظري سليم وحديث. ومما يؤسف له أن هذا الجانب "تدريب الطلاب المعلمين على التدريس Students Teaching" ينظر إليه باستهانة بالغة في عدد كبير من كليات التربية في العالم العربي، وترك أمره لفئة المعيددين في كليات التربية، ولقدامى المعلمين والمديرين في المدارس التي يتم فيها التدريب، حتى غدت "التربية العملية" عملاً شكلياً يراد به سد "الغائات". وأحسب أن هذه نقيصة كبرى في برامج إعداد المعلمين في بعض البلاد العربية، ولذا فإنني أقترح في شأنها ما يلي:

- أن يكون التدريب العملي في تخطيطه وتسيير أعماله والإشراف الفعلي عليه إحدى المهمات الجوهرية التي يجب أن ينهض بها الأساتذة والأساتذة المساعدون في الكليات التي تعد المعلمين.
- أن تتخذ فترة التربية العملية فرصة لتطوير العمل في المدارس التي يتم فيها تدريب الطلاب؛ وذلك بتنظيم لقاءات وندوات مع مدرسي المدرسة لمناقشة مشكلات التعليم في كل مدرسة، واقتراح حلول جمعية للتغلب عليها.
- أن يقوم الأساتذة والأساتذة المساعدون بتسجيل دروس نموذجية بطريقة سمعصرية (فيديو) يمكن أن تكون نماذج يشاهدها المدرسون القائمون بالتعليم فعلاً في المدارس التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون.

٥- التجريب:

وتأسيس مهنة للتعليم يحتاج إلى أن تحرص الهيئات المسؤولة عن التعليم بعامة في الوزارات (التعليم والتعليم العالي) والجامعات ومراكز البحوث في العالم الإسلامي والعربي إلى التجريب في التعليم وإلى تطوير الفكر والممارسات التعليمية، ووسيلتهما الآمنة هي "قناة البحث التربوي". ويجب أن يشمل البحث كل

المتغيرات ذات الأثر في المنتج النهائي للتعليم. وسوف أعود في مكان تال في هذا الكتاب إلى "أزمة البحث التربوي" عالميًا وإقليميًا ومحليًا^(*)، وأكتفي هنا بالدعوة إلى تغيير التيار السائد للبحث التربوي في البلاد الإسلامية العربية، فأقول:

إنه خطأ فادح أن يتم التجريب في تربية الحيوان وتربية الدواجن وتربية النحل وتربية النباتات وأن يتوقف التجريب في تربية البشر. ومن أفدح الأخطاء أن تجرى بحوث التربية في كليات التربية وفي مراكز البحث التربوي على المتعلمين وعلى المعلمين، والصواب أن تجري معهم وبهم ولهم؛ في صورة بحوث يقوم بها المدرسون أنفسهم (Teachers' Research)، وهذا يقتضي أن يكون البحث التربوي معلمًا أساسيًا في برامج تربية المعلمين، وفي صورة بحوث تشاركية Participatory Research وفي صورة بحوث طويلة الأجل Longitudinal Research. وأستطيع أن أقرر باطمئنان كبير أن ما حدث من تقدم في الفكر التربوي والممارسات التعليمية في الولايات المتحدة مرجعه إلى البحوث طويلة الأجل، ومن أبرزها تجربة استمرت ثماني سنوات، وأجريت على ثلاثين مدرسة ثانوية في أربعينيات القرن العشرين، في ست عشرة ولاية، عرفت باسم تجربة السنوات الثمانية.

كما أستطيع أن أقرر - أيضًا - وأنا أكثر اطمئنانًا وأشد اعتزازًا بتجربة المدارس النموذجية (التجريبية) التي بدأت في مصر منذ بداية ثلاثينيات القرن العشرين تحت اسم الفصول التجريبية، ثم تحولت إلى مدرستين كاملتين هما: مدرسة النقراشي النموذجية ومدرسة الأورمان النموذجية. ومصدر اطمئناني ومبعث اعتزازي هو مشاركتي في الجهود التي بذلت في المدرسة الثانية. وأشهد - للتاريخ - أنني تعلمت وأنا أعلم في تلك المدرسة كثيرًا مما ميز حياتي المهنية حتى اليوم، والتميز لا يعني الامتياز، وأشهد - أيضًا - أن ما أصاب التعليم في مصر من نجاح في بعض الممارسات التعليمية يرجع الفضل فيه إلى حصيلة الجهود البحثية التي بذلت في هاتين المدرستين، حيث كان عدد كبير من أساتذة

(*) انظر ص ص ٣١٢-٣١٣، وص ص ٣٢٨-٣٢٩ في هذا الكتاب.

التربية في النصف الثاني من القرن العشرين مدرسين في هاتين المدرستين، وقد أهلهم عملهم في هاتين المدرستين للابتعاث إلى الخارج للحصول على الدكتوراه في التربية^(٤٤).

٦- بعض سمات الشخصية :

ونحتاج في إعداد المعلمين في المجتمعات الإسلامية والعربية إلى أن تهتم كليات إعدادهم بتأصيل عدد من سمات الشخصية اللازمة لنجاح المعلم في أداء متطلبات مهنته، والركيزة الأساسية في سمات شخصية المعلم الناجح هي أن يفهم طبيعة الرسالة الموكولة إليه، والتي تعبر عنها مقولة في تراثنا هي أن العلماء ورثة الأنبياء، ورسولنا محمد ﷺ يروي عنه أنه قال: "إنما بعثت معلماً"، ورسالة المعلم ليست نقل المعرفة من رأسه أو من الكتب إلى رؤوس المتعلمين، وإنما هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم بصورة متكاملة: جسمياً وعقلياً وروحياً واجتماعياً. ولعل أبرز التحولات المطلوب أن تحدثها برامج تربية المعلمين في الطلاب المعلمين وبرامج تدريبهم في أثناء الخدمة هي أن يكون :

- **متعلماً دائماً**، ونعني بذلك أن يظل الطالب المعلم أو المعلم، متعلماً باستمرار، ينشد المعرفة الحديثة في مجالات : الثقافة، والتخصص، والإعداد المهني. والمعارف في هذه المجالات متجددة اليوم بصورة لم يسبق لها مثيل، وعلى الطالب المعلم والمعلم أن يدأبا على البحث عن الجديد في كل مجال من هذه المجالات وأن يقرأه ويتأمله ويناقشه مع زملائه ويحاول تطبيقه في ممارساته.
- **باحثاً**، ونعني بالبحث هنا أن يلتزم الطالب المعلم والمعلم بالتفكير فيما يعرض له ولتلاميذه من مشكلات، وأن يبذل جهداً في صياغة هذه المشكلات، وأن يفرض فروضاً للأسباب التي يمكن أن تؤدي إليها ثم يحاول - بطرق شتى - اختبار هذه الفروض.

(٤٤) أذكر بالتقدير أن هذه المدارس بدأ حركتها رائد التربية الحديثة في مصر وفي العالم العربي: الأستاذ إسماعيل محمود القباني - يرحمه الله - وتابع الإشراف على المدرستين أستاذان جليلان هما: الدكتور عبدالعزيز القوصي، والأستاذ محمد فؤاد جلال - يرحمهما الله.

- **ميسراً للتعلم:** ونعني بهذا أن يستيقن الطالب المعلم والمعلم أن مهمته ليست مجرد نقل المعلومات ، وإنما هي التربية الشاملة للمتعلمين عقلياً ووجدانياً واجتماعياً، وأن التعلم عملية ذاتية خالصة، وأن ناتج التعلم يكون أكثر استبقاء وأكثر نفعاً، إذا بنى التعليم على نشاط المتعلم وخبرته، وليس على إلقاء المعلم وتلقي المتعلم لما يقال. وواجب المعلم إزاء هذا التحول في دور المعلم هو ألا يفعل شيئاً، وألا يقول شيئاً يمكن أن يقوم به أو يقوله المتعلمون أنفسهم، إنه كما قلنا قبلاً ليس منشئاً للتعلم؛ وإنما هو ميسر له.
- **متعاوناً:** مع زملائه في المدرسة في رفع مستوى أداء المعلمين وأداءات الطلاب، وذلك بتنظيم الندوات الداخلية للمعلمين في المدرسة جميعاً، ولعلمي المواد والأنشطة النوعية، وبالمشاركة الإيجابية في اقتراح التعديلات التي يجب إدخالها في محتويات المناهج أو في طرق التدريس وأساليبه أو في أدوات الامتحان أو في تنظيم الأنشطة غير الصفية بالمدرسة كالجمعيات، والأندية، والهوايات.
- **مديراً للتعلم:** ومن سمات المعلم الجيد أن يدير المواقف التعليمية سواء داخل الصف الدراسي أو في المختبر أو في النادي أو في تنظيم وإدارة الرحلات المدرسية الهادفة؛ إدارة تتصف بالشورى والديمقراطية، وألا يظن أن المتعلمين بشر بلا عقول، أو أنهم ذوو عقول ناقصة. إن المتعلمين - كما دلت بحوث كثيرة - يستشعرون بطرق مختلفة تصور المعلمين لشخصيات المتعلمين وعقولهم. وإحساس المتعلمين بأن المعلم يزدرى عقولهم من شأنه أن ينفرهم من المعلم، وأن يدعوهم - بوعي وبدون وعي - إلى مبادلة المعلم بمثل شعوره، أو في الأقل الانصراف الفعلي عن المشاركة بفاعلية فيما يحاول المعلم تعليمه. وعلى المعلمين أن يلتزموا في تعاملهم مع الطلاب بقيم: العدل والإنصاف وتحقيق المساواة بين المتعلمين، دونما اعتبار لطبقات الأسر التي ينتمون إليها. وفي هذا الصدد يمكن القول:

إن المناخ العام الذي يجب أن يسود الصف في المدرسة، والمدرسة كلها يجب أن يكون مبراً من السيئات التي تنتشر في المجتمع الخارجي كالظلم والمحاباة والنفاق والمرآاة والخوف من السلطة والسكوت عن الفساد والمفسدين.

والإدارة الجيدة للموقف التعليمي لا تعني أن يتحول الصف المدرسي إلى ثكنة عسكرية تطاع فيها أوامر القائد، هذا تطرف مقيت، يجب التخلص منه في المدارس، كما أن الإدارة الديمقراطية للموقف التعليمي لا تعني التسبب، وترك كل فرد يعمل ما يشاء وكيفما شاء، وليس ثمة سياسة أفضل من أن يتذرع المعلمون بالحزم وباللين في آن واحد، وأن يحرصوا - دائماً - على إيقاف المتعلمين على الحكمة فيما قد يصدر من الأجهزة العليا في التعلم من تعليمات فوقية، وأن يتشاوروا مع المتعلمين في القواعد التي تحكم الجماعة خلال الدرس في الصف أو المختبر أو النشاط أو الرحلة.

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

ومن أهم سمات الشخصية المهنية الناجحة في التعليم أن يحرص المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعامل معهم على أنهم ليسوا سواء في الخلفية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية.

وهذه الحقيقة تتطلب من المعلم ألا يجمد في تدريسه على طريقة أو نمط واحد في التدريس... وإنما عليه أن ينوع في طريقة التدريس باتخاذ طرق وأساليب مختلفة منها: التعلم الفردي، والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والقراءات الموجهة، والتعيينات للأفراد والمجموعات الصغيرة داخل الصف، والمباريات الأكاديمية، والمحاكاة ونحوها...

حقوق المعلمين :

تلك هي الأدوار التي يجب أن ينهض بها المعلمون، فما هي حقوقهم التي يجب أن تعاونهم في الحصول عليها نقاباتهم المهنية واتحاداتهم ؟

ومن الحقوق الأساسية للمعلمين ما يلي :

(١) أن تكفل لهم السلطة المستولة عن التعليم مركزياً وإقليمياً ومحلياً الأمن الاقتصادي الذي يحول بينهم وبين الوقوع في المآزق السلوكية التي تتنافى مع الأخلاق العامة أو أخلاق المهنة، وتحفظ عليهم كرامتهم، وذلك بأن تتساوى أجورهم بأجور المهنيين الذي يحملون مؤهلات تناظر مؤهلاتهم، وأن تكفل لهم الخدمات الصحية والتأمينية التي توفرها النقابات المهنية لأعضائها. وأحسب أن كفالة الأمن الاقتصادي للمعلمين وتوفير الخدمات المختلفة من شأنه أن يسهم في رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم في التعليم.

(٢) أن تؤسس في كل بلد عربي إسلامي نقابة أو اتحاد للمعلمين ، يسهر على استيفاء المعلمين لحقوقهم المختلفة، ويراقب أداءهم لواجباتهم ، وفقاً لميثاق أخلاقي مكتوب؛ يضمن أن تتم محاسبة المعلمين عما يقعون فيه من أخطاء بصورة مهنية، وليس بالطرق الإدارية، السائدة في بعض الدول الإسلامية والعربية؛ ذلك أن الواقع الفعلي لطريقة محاسبة المعلمين في تلك الدول يقوم على قرار إداري بتوقيع العقوبة على المعلم دون إجراء تحقيق، وهذا أمر يتنافى مع أبسط الحقوق الإنسانية، الأمر الذي دعا إلى أن تشغل أنواع مختلفة من المحاكم بالقضايا التي يرفعها المعلمون ضد الجهاز المركزي للتعليم للتظلم من قرارات العقوبة التي توقع عليهم في بعض البلاد العربية.

ومما يؤسف له في هذا الصدد أن ينتخب وزير التعليم (مثلاً) نقيباً للمعلمين في بلده؛ إن مثل هذا الإجراء الذي أوشك أن يكون قاعدة في بعض البلاد العربية

يمثل إهدارًا متعمدًا لحقوق المعلمين ، وخطأ غير مقبول في التنظيم النقابي؛ بل إنه ينفي - أساسًا - الأهداف التي تنشأ النقابات والاتحادات المهنية من أجلها؛ ولذا فإنه من الضروري أن يعاد النظر في التشريعات النقابية التي تسمح لطرف من أطراف "تتازع" الاهتمامات والمصالح أن يكون هو الحكم فيما ينشأ بين الأطراف من نزاع.

ولعل هذه الظاهرة في بعض البلاد العربية والإسلامية هي التي أدت إلى تغييب دور بعض نقابات المعلمين في المشاركة في تطوير التعليم على النحو المتبع في الدول التي تحكم حكمًا شوريًا ديمقراطيًا.

إن نقابات المعلمين واتحاداتهم يجب أن تضطلع بدور فاعل في تطوير التعليم، وأن تكون معبرًا حقيقيًا عن آرائهم وآمالهم ورغباتهم، فيما يخص الأوضاع المهنية وفيما يتصل بالأوضاع الاجتماعية التي تكفل للمعلمين مكانة تكافئ الجهود التي يقومون بها في خدمة مجتمعاتهم.

الفصل الرابع
عمليات التعليم المدرسي
التدريس والتعلم

الفصل الرابع

عمليات التعليم المدرسي : التدريس والتعلم

وظيفة هذا الفصل :

ينصب جهدنا في هذا الفصل على إيضاح وجهات النظر في عمليات التدريس التي يقوم بها المعلمون في المدارس، وعمليات التعلم التي يقوم بها المتعلمون، وبيان أن التدريس لا ينتج آثاراً مباشرة في التعلم. وإنما تنتج الآثار من خلال وسيط بين التدريس والتعلم هو "العمليات الفكرية" التي تتم داخل عقول المتعلمين ووجداناتهم.

ونقدم في هذا الصدد ثلاثة نماذج للموقف التعليمي وهي :

- ١- نموذج "نقل المعارف" الذي وضعه فريدريك هربارت عام ١٨٨٣م، بخطواته الخمس المعروفة.
- ٢- نموذج حل المشكلات الذي اقترحه "جون ديوي"، ونمّاه وطوره آخرون.
- ٣- نموذج جعل التعليم جسراً بين التدريس والتعلم، وفيه يخطط التدريس ليستثير عمليات التفكير لدى المتعلمين، وهو فيما نرى أحدث النماذج التصورية للموقف التعليمي.

ونقدم في هذا الفصل نتائج بعض الأبحاث الأجنبية والعربية التي تؤكد جدوى ذلك النموذج الأخير، كما نقترح خطة عامة لخطوات السير في تعليم "درس" أو "وحدة دراسية".

وننهي الفصل بذكر عدد من الأمثلة لتطبيق هذا النموذج الأخير في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية.

عمليات التدريس والتعلم:

وتتمحور هذه العمليات حول مفهومين أساسيين هما: مفهوم التدريس Teaching ومفهوم التعلم Learning ولتجسير الفجوة بينهما برز مفهوم التعليم Instruction.

واعتقد أن الاقتباس الذي نقلته في الفصل السابق عن عالمين مرموقين في "الدراسات التربونفسية" يكشف عن الغموض المائل في الفكر التربوي والممارسات التعليمية على سواء بالنسبة للعلاقة بين التدريس والتعلم؛ إذ أكد هذان العالمان أن المحاولات التي بذلت لتحديد المسار بين العمليات التي يقوم بها المدرس في الموقف التعليمي متمثلة في أنه: يدرّس، ويوجه، ويراقب، وينقّد، والعمليات التي يقوم بها المتعلم متمثلة في أنه: يفكر، ويتعلم، ويعمم - هذه المحاولات في رأيهما تشكل قصة طويلة، ولكن جدواها أقل من مرضية^(١).

لقد درجنا في الكتابات "التربونفسية" على التمييز بين أفعال التعلم Learning acts، وأفعال التدريس Teaching acts. ويبدو هذا التمييز أيضاً في تنوع مسميات بعض المقررات في الدراسات المهنية في كليات التربية في مجالات علم النفس، حيث نجد ما يلي:

علم نفس التعلم Learning Psychology

وفيه تتم العناية بالبحث عن العمليات التي ينهض بها المتعلم، وفي التراث النفسي عدد كبير من نظريات التعلم Learning Theories، وفي بعض كليات التربية في العالم العربي قسم رئيسي يوسم بأنه قسم علم النفس التربوي Educational psychology، ويقدم هذا القسم عدداً من المقررات يتصل بفروع تختلف بؤرة الاهتمام فيها؛ مثل: الصحة النفسية، علم النفس الاجتماعي، علم نفس الفئات الخاصة، وعلم اللغة النفسي، وعلم النفس الصناعي، وأنشئت في بعض

(١) الإشارة إلى اقتباس أوردناه في الفصل الثالث، ص ٢١٨.

مسنداً إلى David Olson and Jerome Bruner.

الجامعات كليات للطفولة، كما أنشئ في بعض كليات التربية قسم خاص يتولى معظم جوانب إعداد المعلمين والمعلمات لمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ... وتتولى هذه الأقسام تقديم المعارف والتدريبات التي تؤهل الطلاب المعلمين لأداء عمليات التدريس في مراحل التعليم المختلفة.

والفجوة بين الفكر النظري في مجال علم نفس التعلم (Learning Psychology) والتطبيق العملي في الممارسات التي تتم في المدارس موثقة فيما يلي: "... وهكذا نجد أننا بحاجة إلى نوع جديد من نظريات التعلم؛ لأن النظريات التي تُهمل فيها بنية المادة المتعلمة، والبنية الذهنية، لمن يتعلم والأغراض التي يتوخاها المتعلم من تعليمه - يجب أن تفسح الطريق لنظريات تربط التعلم الجديد بما سبق تعلمه، كما ينبغي أن تضع أهداف المتعلم ومقاصده في الاعتبار"⁽²⁾.

ودعوة أولسون وبرونر هذه إلى نظريات جديدة في "التعلم" كانت لها إرصاصات في كتابات أحدهما السابقة؛ تجلت في كتاب "برونر" الذي أحدث ثورة كبيرة في مجال التربية بعامة، ومجال المناهج بخاصة المعنون "The Process of Education"⁽³⁾، وفي كتاب آخر له، دعا فيه إلى تطوير نظرية للتعليم؛ وعدم الاقتصار على نظريات التعلم، وجعل عنوانه: "Toward a Theory of Instruction"⁽⁴⁾.

أريد بما ذكرت أن أشير إلى أن عمليات تشغيل نظام التعليم المدرسي يجب أن تقترن فيها العناية بعمليات التدريس، وهي العمليات التي ينهض بها المعلمون

(2) Olson, D.R. and Bruner, J.S. "Folk Psychology and Folk Pedagogy". In Olson, D.R. and Terrance, N. (Eds.), The Handbook of Education and Human Development. Malden: MA., Blackwell Publishers, 1998, pp. 9-10.

(3) Bruner, J.S. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

(4) Bruner, J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Belknap Press, 1966.

وبعمليات التعلم التي ينهض بها المتعلمون أنفسهم. والعمليات - الأخيرة - في التحليل النهائي هي الغاية العليا التي يتوخاها نظام التعليم المدرسي. وسوف نوجز هنا الجهود التي بذلت في تحقيق هذه الغاية؛ لنخلص منها إلى تقرير ما ينبغي أن ينجز في مجالات تفعيل عمليات نظام التعليم المدرسي، أي تفعيل عمليات التدريس التي من شأنها أن تؤدي إلى زيادة وإتقان عمليات التعلم في المواقف التعليمية، وأقصد بها ما نطلق على الوحدة الصغرى فيه "الدرس" Lesson في الصف Classroom. ويمكن بلورة الجهود المختلفة التي بذلت في تحديد وتفعيل هذه العمليات في أنها "تباين" في فهم الغرض من التعليم المدرسي؛ حيث اختلف تصور هذا الغرض على النحو التالي:

(١) نموذج نقل المعارف :

في عام ١٨٨٣م حدد فريدريك هربارت (ألماني) خمس خطوات يدور حولها التعليم في الصف: ١- التمهيد. ٢- العرض. ٣- المناقشة. ٤- الاستنتاج. ٥- التطبيق. وكان اهتمامه الرئيسي في سلسلة هذه الخطوات هو "النضج المعرفي" Epistemological Growth؛ حيث اعتقد أن تعلم أي نوع من أنواع المعرفة المنضبطة يقتضي أن تتوالى فيه الخطوات التي يقوم بها المدرس؛ بحيث يرتبط التعلم الجديد أوثق ارتباط بما سبق للمتعلمين تحصيله من معارف سابقة لهم. وقدم هربارت في هذا الصدد مفهوم "وثاقة الربط" Articulation أو الربط المفصلي بين الخطوات الخمس. واعتقد هربارت - أيضاً - أن هذه الخطوات من شأنها أن توضح معالم التعليم، وأن تبسط عملية اكتساب المتعلمين للمعارف^(٥). ومنذ ظهور هذا المفهوم منذ حوالي ١٢٠ سنة، وجهت إليه انتقادات شتى لعل من أبرزها أنه افترض فيه أن غاية التعليم المدرسي هي نقل المعارف من

(5) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning" in Handbook of Research on Teaching. 4th Edition, Washington, D.C.: AERA, 2001, p. 1031.

رؤوس المعلمين إلى رؤوس المتعلمين، وفي هذا تقليل من أهمية غايات كبرى للتعليم المدرسي؛ كالنضج العقلي، والنضج الوجداني، وترقية الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين.

ويضاف إلى هذا أن تصور هربارت جعل المدرس هو العنصر الفاعل، والأكثر حركة على مسرح الموقف التعليمي؛ وأهم نشاط المتعلمين، وأغراضهم من التعليم، ودوافعهم إليه.

ولعل النقد الأخير هو أن نموذج هربارت هذا سوى بين جميع أنماط المعرفة، وجعل من خطواته دواءً عاماً شاملاً يوجه جميع المعلمين إلى جميع المتعلمين، في أي مادة، وفي كل حين.

(٢) نموذج حل المشكلات :

ومع بروز حركة التربية التقدمية في الولايات المتحدة بقيادة جون ديوي John Dewey على النحو الذي عبرت عنه مضامين كتابين له هما: كيف نفكر^(٦)؟ والديمقراطية والتربية^(٧)، حدث تحول في تصور الغرض من التعليم المدرسي؛ من أنه نقل المعرفة إلى أنه التفكير لحل المشكلات.

وشاعت خطوات أخرى للتدريس، اعتمد فيها على فكر جون ديوي في طريقة حل المشكلات Problem Solving.

وخلاصة ما قاله "ديوي" عن هذا النموذج تجدها فيما كتب عن "التفكير في التربية" حيث قال:

"عمليات التعليم تكون موحدة؛ بمقدار تركيزها على إنتاج عادات جيدة، في التفكير لدى التلاميذ. ويمكن الحديث - دون خطأ - عن طريق التفكير على أنها خبرة تربوية للفرد، وأن أساسيات طريقة التعليم تتطابق مع أساسيات التفكير التأملية؛ وذلك على النحو التالي:

(6) Dewey, J. How we think. Boston: Heath, 1910.

(7) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan, 1916.

- (١) أن التلميذ في الموقف التعليمي يستغرق في "خبرة" حقيقية؛ حيث ينخرط في نشاط مستمر؛ لأنه محبب لديه، ويشبع اهتماماته.
- (٢) ومن خلال هذه الخبرة تنبثق من داخل هذا الموقف مشكلة، أو مشكلات تكون مثيرة للتفكير، وتستدعي أن يستجيب لها التلاميذ.
- (٣) وتتمثل استجاباتهم في سعيهم للحصول على المعلومات، والقيام بالملاحظات والملاحظات التي يحتاج إليها للتعامل مع تلك المشكلة.
- (٤) وفي ضوء المعلومات والملاحظات تقترح حلول للمشكلة (فروض).
- (٥) ثم تتاح في الموقف التعليمي فرص مناسبة لاختبار هذه الفروض، وتبين جدوى كل فرض، والتأكد من مدى صدقه في حل المشكلة^(٨).
- واعتقد أن ما كتبه - حديثاً - اثنان من أساتذة جامعة فريبورج السويسرية عن نموذج "ديوي" فيه ظلم كبير لهذا النموذج؛ فقد سويّاه بنموذج هربارت، حيث قالوا: "إنه يلتقي مع نموذج هربارت في أصوليته وعموميته الإرثوذكسية"^(٩).
- وأزعم أن نموذج ديوي يمتاز عن نموذج هربارت بما يلي:
- أنه يعتمد على تنمية التفكير؛ وليس على نقل المعرفة.
 - ويفترق عن نموذج "هربارت" في تعظيم استناد التعليم على خبرة المتعلم ونشاطه، وتفكيره في البدائل للمشكلات، واعتبارها فروضاً.
 - أنه وسّع نطاق سياق الموقف التعليمي؛ فإذا كان هربارت قد عني في نمودجه أكبر عناية بالمعرفة وبالمعلم، وأقل عناية بالمتعلم، فإن نموذج حل المشكلات قد أدخل في هذا الموقف عناصر كثيرة يجب أن تحسب مزية لهذا النموذج على سابقه؛ منها نشاط دعوب للتعلم، وسعي إلى جمع المعلومات من مصادر مختلفة، والقيام بملاحظات دقيقة؛ تترتب عليها حلول أو أحكام، يجب أن تتسم بالصدق النسبي.

(8) Dewey, J. Democracy and Education. New York: Macmillan. Paperbacks. 1961, Chapter 12. p. 163.

(9) Fritz, K. Oser and Franz, J. Baeriswyl. Op.cit.

(٣) نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم :

ولست أنوي أن أتبع هنا التطور التاريخي لعمليات التدريس والتعلم؛ فهذا التتبع خارج عن سياق هذا الكتاب. وسوف أقفز في عرض هذه النماذج إلى الماضي القريب، والحاضر المعيش، في الفكر التربوي والممارسات التعليمية. ويتمثل الماضي القريب في وثيقة صدرت عن منظمة "يونسكو" عام ١٩٧٢م عنوانها: تعلم لتكون "عالم التربية : اليوم وغداً"^(١٠). وقد أشير في هذه الوثيقة التي أعدتها لجنة دولية بمعاونة الدول الأعضاء في منظمة يونسكو، وأتيح للجنة الدولية المكلفة بإعداد التقرير وللهيئات والأجهزة التي عاونتها أن تدرس - بوسائل شتى: بيانات حكومية، وندوات دولية وإقليمية، ومحلية، وبحوثاً، ومقابلات مع عينات من المعنيين، ودراسات مقارنة - أن تدرس أنظمة التعليم في ٣٢ دولة موزعة في أرجاء العالم: في أفريقيا، وأمريكا اللاتينية، وأمريكا الشمالية، وآسيا، وفي الاتحاد الأوروبي، والاتحاد السوفيتي (آنذاك) وفي مجموعة الجزر الكائنة في جنوب محيط الباسيفيك، وفي الدول العربية.

وقد جاء في هذا التقرير عن التربية في البلاد الإسلامية ما يلي:

- "إن الإسلام دين سماوي متبع في كثير من الأقطار، وهو رسالة عالمية، وقد حرص الإسلام على أن يحدد أهداف التربية وطرق التعليم الملائمة لأهداف نبيلة سامية، وذات عوائد كثيرة - ذكر منها في الوثيقة بناء مجتمع يؤمن بالله واحد، وأن يحيا الناس في المجتمع حياة قوامها حب الدنيا، وفقاً لما أراده الله وشرّعه لهم، وأن تتم تربية الناس في المجتمع تربية روحية وخلقية"^(١١).
- ويثق الإسلام في قدرة الإنسان على أن يزكي نفسه من خلال التربية؛ إذ يحث - بشدة - على التعليم من "المهد إلى اللحد"، وهو يدعو في المقام الأول إلى أن تكون التربية مدى الحياة؛ إذ يدعو الرجال والنساء والأطفال إلى أن يتعلموا؛ كي يستطيعوا تعليم الآخرين؛ وتولى التربية الإسلامية عناية خاصة لتعلم العلوم Sciences، والطب، والفلسفة، والرياضيات، والفلك.

(10) UNESCO, Learning To Be. Edgar Faure (Chairman). Paris, UNESCO: 1972.

(11) UNESCO: Ibid., p. 8.

وعلى أية حال، فإن نظاماً تعليمية معينة في العالم الإسلامي تتبنى اتجاهًا محافظًا إزاء روح التجديد التربوي، بسبب الشك في "أن المبتكرات التربوية قد تتناقض الاعتقادات الدينية، أو توهنها"^(١٢).

وأحسب أن ما جاء في تلك الوثيقة عن التربية الإسلامية -على النحو الذي ذكرناه قبلاً- لا يجافي حقائق الواقع التعليمي الذي تعيشه أنظمة التعليم في العالم الإسلامي؛ وخاصة فيما يتصل بتعليم المرأة، وجعل التعليم مقصوراً على التعليم الديني في صورته ومواده التعليمية القديمة، وهي مواد تراثية يجب أن يعتز بها المسلمون؛ دون أن يضيفوا عليها "قداسة" تحول دون نقدها، وتطويرها، واستبدال مواد جديدة بها.

واعتقد أن الوقوف عند مجرد الشك، ورفض كل ما يشك فيه موقف غير عقلاني، يصدق عليه أنه اتباع مجرد الظن الذي نهى الإسلام عنه في مثل قول الحق تبارك وتعالى: ﴿مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ﴾^(١٣). وقوله تعالى: ﴿وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَعَسَى أَنْ تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾^(١٤).

وأولى بمن يتشككون أن يسعوا عن طريق التفكير، والنقد، والتقويم، وحسن التعرف، والتجريب إلى اليقين الذي يؤدي إلى قبول المبتكر التربوي عن بينة أو رفضه عن بينة... ذلك هو أليق المواقف، التي تملئها "العقلانية" التي اعتبرناها خصيصة جوهرية للثقافة الإسلامية^(١٥).

هذا، وقد تابعت يونسكو جهودها في سبيل تأصيل نموذج "التعليم جسر بين التدريس والتعلم" في وثيقة أخرى صدرت عام ١٩٩٦ تحت عنوان "التعلم: ذلك

(١٢) المرجع السابق.

(١٣) السورة (٤) النساء: ١٥٧.

(١٤) السورة (٢) البقرة: ٢١٦.

(١٥) انظر ص ص ١١١-١٢٧ في هذا الكتاب.

الكنز المكنون"^(١٦). وفي هذه الوثيقة تأكيد على ضرورة أن يتحول "التعليم المدرسي" من نموذج نقل المعارف إلى نموذج أن التعلم هو الغاية المبتغاة من التدريس، وأن التعليم المدرسي يجب أن يحرص على أن ينمي في المتعلمين في مراحله كافة عادة "التعلم مدى الحياة" والسبيل إلى ذلك هو أن نوسّع وظيفة "التعليم المدرسي"؛ بحيث لا يستهدف اكتساب المعارف المتاحة، بل عليه أن يتجاوز هذا الهدف، إلى هدف أكثر مواءمة للتعلم مدى الحياة؛ وهو أن يتقن المتعلم طرق العرفان Knowing وأن يسيطر على الأدوات التي تؤدي إلى توليد المعرفة Knowledge.

وحددت هذه الوثيقة أربع دعائم للتعليم المدرسي هي: (أ) تعلم طرق العرفان، واكتساب أدوات وذرائع الفهم والاستيعاب. (ب) أن يكون التعليم مرتبطاً بالعمل، حتى لا يكون التعليم مصدراً لزيادة التعطل والبطالة. (ج) أن يكون التعليم المدرسي أداة من أدوات أن يفهم المتعلمون أنفسهم، وأن يفهموا الآخرين، وأن يتجاوزوا أنماط السلوك الفردي إلى التعاون في إنجاز أعمال ومشروعات تعاون مشتركة. (د) أن يسهم التعليم المدرسي في تحقيق مقولة "تعلم لتكون"، وذلك عن طريق إسهام التعليم في تحقيق التنمية الشاملة - روحاً وجسداً وعقلاً وحساً - لكل فرد وفي إثراء شخصيته؛ كي يتأتى له أن يحقق دوراً اجتماعياً منتجاً بوصفه فرداً فاعلاً؛ مؤدياً التزاماته، بما هو عضو في أسرة، وعنصر في جماعة، ومواطن في مجتمع. وأداء هذه الأدوار لا يكون إلا بأن يتقن المتعلم أدوات العرفان، التي تمكنه من توليد المعارف، وأن يحسن استخدام الثقافة المادية والاجتماعية، وأن يبدع - قدر وسعه - في مجالات الحياة التي ينغمس فيها.

(16) UNESCO: Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO, 1996.

وقد ترجم التقرير إلى اللغة العربية مرتين، انظر:
- جابر عبدالحميد جابر. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: الدار العربية، ١٩٩٨.
- مركز مطبوعات يونسكو. التعلم ذلك الكنز المكنون. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ١٩٩٩.

وأحسب - حتى هذه اللحظة - أن الكتابات التربوية، وما عرضته فيما سلف جزء منها، لم تنزل إلى أرض الواقع؛ لتدل الممارسين للتعليم على كيف يتخذ التعليم جسراً نعبّر عليه الفجوة بين التدريس والتعلم، وفقاً لأحدث النماذج التي أفرزها الفكر التربوي والممارسات التعليمية خلال القرن العشرين.

والجهود في كل الدوائر الفكرية والتعليمية - عالمياً - دعوبة ومكثفة؛ للكشف عن منطلقات هذا النموذج، وتقديم تصور عملي عام، يمكن أن يعاون الممارسين على تحقيق غايات هذا النموذج.

وأود هنا أن أوجه النظر إلى خطأ يرتكب في توظيف ثلاثية: التدريس Teaching والتعليم Instruction والتعلم Learning ... هذا الخطأ هو التوهم أن التدريس يؤدي حتماً إلى التعلم، وهذا الخطأ ماثل في كل الكتابات والبحوث التي أنجزت في ضوء مقولة: إن التعليم المدرسي نسق عادي مثل نظام مصانع الأسلحة أو الأغذية، وأن كل ما يحتاج إليه هذا النسق هو أن تهيئ المدخلات (Inputs) (مثل: المناهج، والمعلمين الذين يقومون بالتدريس). وسوف تصل إلى مخرجات (Outputs) تتمثل في تغييرات يمكن أن تلاحظ وتقاس بدقة، سواء أكانت هذه المخرجات معارف منضبطة، أو مهارات كالقراءة والكتابة، وإتقان مهارات الحساب، مثلاً، أو قيماً أو اتجاهات.

والصواب الذي كشفت عنه بحوث كثيرة أكدتها الموسوعات العالمية المتخصصة في بحوث التدريس Research on Teaching هو أن التدريس في ذاته ولذاته لا يحدث أثراً في المتعلم؛ ولكن الأثر يحدث من خلال "وسيط" يتوسط Intermediate بين التدريس والتعلم؛ وهو "العمليات الفكرية" التي تحدث في داخل المتعلم.

وأحسب أن أحداً لا يمكن أن يماري - الآن - في أن المتعلم كيان مستقل عن المدرس، وأن تعلمه محكوم - دائماً - بإدراكه الحسي Perception وبقدرته على التذكر Memory، وبقدرته على أن يعقل To Cognize ما هو جديد، وبمدى وعيه بما لديه من قليات عرفانية Metacognition وبمهارته في توظيف ما سبق أن عرف في تعلم ما هو جديد.

وأحسب كذلك أنه مقبول جدًا، ومعقول إلى درجة كبيرة أن يقال: إن تعلم المعارف المنضبطة (Homothetic Knowledge) في معظم المواد الدراسية والأنشطة التي تعلم في المدارس يعتمد بالإضافة إلى كل ما سبق في الفقرة السابقة على عمليات التصور الذهني Conceptualization وعمليات التفكير Thinking Processes التي يقوم بها المتعلم في بيئة معينة للتعلم Learning environment وكل هذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع خطة للتعليم بعامة، وفي تخطيط وتنفيذ كل وحدة دراسية، أو درس في مادة ما^(١٧).

وليس تعسفًا أن يقال إن نماذج التعليم Instructional Models يجب أن تصمم لمستويات مختلفة من المتعلمين؛ وفي سياقات مختلفة تكتف "التدريس والتعلم"، وأن توظف فيها صور مختلفة للتعلم؛ لاستيعاب أنواع متباينة في بنيتها من المعارف؛ كي تؤدي إلى أنماط متباينة من الضبط العقلوجداني^(١٨).

واستحضر في هذا المقام الجهد العظيم المحمود الذي بدأ في جامعة كاليفورنيا في "لوس أنجلوس" بقيادة "جيفورد" (Guilford, J.P.) في إطار مفهوم بنية الذهن Structure of Intellect ونتج عنه نموذج للتعلم تندمج فيه اندماجًا عضويًا: (أ) محتويات المادة التي تتعلم. (ب) عمليات عقلية (عمليات تفكير). (ج) نوعيات مختلفة من المنتج العقلي. وأعتقد أن نموذج "جيفورد" هذا قد صار جزءًا في التراث التربوي الإنساني، ولذا فلن أقف إزاءه كثيرًا، وأكتفي بتأكيد أنه كان بداية موفقة، ومنتجة في مجالاته، بصورة غير منكورة ...

وأستطيع أن أتخيل أنني أسمع أصوات بعض من يقرءون هذا الكلام قائلين لي: إنك - عند هذا الحد من القول - تدعو إلى عمل يقض مضاجع المعلمين، وتدعوهم إلى القيام بمهمة فوق طاقتهم، وهي مهمة توشك أن تستعصي على الإنجاز.

(17) Fritz K. Oser and Franz J. Baeriswyl. Op.cit.. No. 5. p. 1032.

(18) Op.cit.

ولأصحاب هذه الأصوات أقول: إن التعليم في بلادنا العربية والإسلامية يحتاج إلى بحوث ودراسات تنجز على مستويات مختلفة، وإن المطلوب في ضوء نموذج جعل التعليم Instruction جسراً بين التدريس والتعلم أعمال مختلفة، يجب أن تتصدى لها الجامعات ومراكز البحوث، متعاونة مع المعلمين، وأن تتبلور نتائج هذه الدراسات والبحوث في كتابات يراعى فيها جميعاً، مقتضى حال الطلاب المعلمين في كليات التربية، ومعاهد إعداد المعلمين، وحال المعلمين القائمين فعلاً بعمليات التدريس في دورات تدريبهم في أثناء الخدمة.

الظاهر والمكنون في الموقف التعليمي :

ورغبة في تبسيط الموقف التعليمي داخل المدرسة يمكن أن نلجأ إلى مثل ما قررت قبلاً؛ في شأن تمييز "الثقافة" التي قلت إنها روح كامنة في نفوس أبنائها، تعبر عنها مظاهر الثقافة التي تنبعث عن هذه الروح في صورة منتجات ثقافية. والذي اقترحه هنا هو أن الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي أو في المختبر، أو في أي نشاط يمارسه المدرس أو المتعلمون لتعليم وحدة دراسية أو درس في مادة أو تعليم مهارات يتألف من بنيتين: (أ) ظاهرة مرئية، (ب) محجوبة مكنونة. والأولى تتمثل في الظروف والأعمال والنشاطات التي يقوم بها المتعلمون، ويمكن رؤيتها وملاحظتها. والثانية، وهي "الكنز المكنون" الذي يفترض أن يحرص المدرس على التخطيط الجيد لأن يفتح المتعلم، وأن يحرص المعلم على تشغيله بأقصى طاقة ممكنة؛ وأقصد بالمكنون - هنا- الأنشطة البنائية غير المرئية، أي عمليات التعلم، أو العمليات العقلية في ذهن المتعلم التي تشير إلى البنية العميقة للتعلم، والتي نتحدث عنها الكتابات التربوية الحديثة على أنها "نموذج - الأساس" (Basic-Model).

وهذا التصور - في شكله- معادل لما يتصوره علماء اللغويات وخاصة - "تشوموسكي" وتلاميذه عن طبيعة اللغة؛ إذ يرون أنها ذات بنية سطحية، هي الألفاظ والجمل والفقرات المنطوقة / المسموعة، أو المكتوبة / المقروءة، وبنية عميقة تمثلها المعاني والأفكار والمشاعر والعواطف التي تعبر عنها البنية السطحية، والبنيتان وجهان لكيان واحد.

هذا، وتخطيط الوحدة الدراسية، أو أحد دروس مادة ما؛ يعني أن نخطط في وقت واحد عمليات التدريس، وهي الظاهر المرئي في الموقف التعليمي، وعمليات التفكير أو العمليات العقلية، وهي الخبيئ المكنون. وتساألني: كيف؟ فأجيب: "التخطيط" يعني التنظيم الذي يسبق الموقف التعليمي، ويتمثل في تصميم صورة بنيوية للأعمال التي يقوم بها المعلم والمتعلمون فيما نسميه "خطط الدروس" وترتيبها في خطوات من شأنها أن تستثير عمليات العرفان Cognitive operations في المتعلمين.

وجدير بالذكر هنا أن نؤكد ثلاثة أمور: (أ) أن تتابع الخطوات في خطة الدرس أو الوحدة يهتدي فيه - دائماً - بجوانب الموقف التعليمي: بيئة التعلم، والضوابط الثقافية، وعناصر الدافعية للتعلم، والعمليات العقلية المتوقعة من المتعلمين. (ب) أن هذا التابع الذي يعدّه المعلم مسبقاً ليس ضربة لازب، واجب التنفيذ - قسراً أو إكراهاً أو تحايلاً - وإنما هو خطة مفترضة Hypothesized تتسم بالمرونة، وفقاً لما تكشف عنه الملاحظات الفعلية في موقف التعليم، ووصف الخطة بأنها "مفترضة" يعني أن يكون المعلمون على استعداد، ولديهم قدر من الكفاءة لاستبدال فروض جديدة بفروض الخطة التي استعصى تنفيذها؛ فالمعلم الجيد يجب أن يكون مستعداً دائماً لصناعة فروض بديلة في الموقف التعليمي. (ج) ألا يؤخذ ترتيب الخطوات في خطة الدرس على أنه تتابع يسير في خط مستقيم في اتجاه واحد؛ وإنما هو تنظيم دائري لولبي. وسوف أقدم مثلاً لذلك عند عرضي لما أتصوره نموذجاً عاماً لتجسير الفجوة بين التدريس والتعلم.

ولا يزال السؤال: كيف يتم التخطيط للظاهر المرئي في

الموقف التعليمي وللخبيئ المكنون في وقت واحد؟

لا يزال السؤال مطروحاً لم يجب عنه.

هذا صحيح، ولا يتوقع أحد أني سوف أقدم إجابة جاهزة لهذا السؤال من صيدلية تربوية، وإنما سنتعاون (الكاتب والقراء) في تأسيس الجواب على هذا السؤال على قاعدة علمية عقلانية ، ذات قوام ، يتمثل فيما يلي:

افتراضات أساسية :

يستند نموذج تجسير الفجوة بين التدريس والتعلم على أربعة افتراضات من شأنها أن تساعدنا في فهم ما يقع في البنية الظاهرة للتدريس متزامناً ومواكباً لما يقع في طرق العرفان (Knowing ways)، أو عمليات التعلم (Learning processes) وهي البنية المخبوءة، وذلك على الوجه التالي:

الافتراض الأول :

المعلمون الذين أحسن إعدادهم للمهنة في جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي العام، والتخصصي، والمهني، يعدون خطط التعليم في ضوء أن هذه الخطط تمثل الأوراق الزرقاء (Blue Print) التي يعدها المهندسون للبناء والتشييد؛ إنها خطط لبناء يقوم به المتعلمون؛ والمعلمون ليسوا بالتعلم البناء، ويؤخذ في الاعتبار عند وضع الخطط أنها لاستثارة التعلم وتفعيله. وأن هذا التعلم البناء مقيد دائماً بمجموعة من القيود بعضها يتصل بالمدرسة ذاتها - كوحدة ثقافية أيكولوجية - وبعض آخر من القيود يتعلق بالنمو العقلي للمتعلمين ، وبعض ثالث يتصل بالمعارف السابقة للمتعلمين ومستوى دافعتهم للتعلم.

الافتراض الثاني:

أن المعلمين - اعتماداً على إعدادهم المتكامل وخبرتهم - قادرون على أن يضعوا فروضاً للعمليات العقلية التي يستخدمها المتعلمون حين يستغرقون في التعلم مثل: تحليل الموقف، وإدراك جزئياته في ضوء الطبوغرافيا الكلية للكيان المتعلم، وإدراك العلاقات والتفاعلات بين المكونات الأساسية، والتعرف على العوامل الإيجابية والسلبية في الموقف، وتفسير المواقف، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث.

الافتراض الثالث :

إن نجاح خطة تدريس الوحدة أو الدرس أو المهارات يزداد كلما كانت الخطة قابلة للتقدير Assessment في أثناء تعليم الوحدة أو الدرس (التقدير البنائي)، وعند انتهاء تعليمها (التقدير النهائي). ويعتمد في هذا التقدير على الأداءات الجزئية والكلية التي يقوم بها المتعلمون، وعلى مدى ما يرى أو يُستشف أو يُستنتج من يسر التعلم، وطمأنينة المتعلمين، وإحساسهم بمتعة الإنجاز، وعلى مدى ما أحدثه التعليم في حفز الدوافع الداخلية للمتعلمين، التي تدفعهم إلى توليد معارف جديدة أو أساليب جديدة للتعلم والعمل.

ويستأهل التأكيد هنا أن خطط الدروس الجيدة لا تؤدي بطريقة أتوماتيكية إلى الأداء الجيد؛ وإنما تحتاج إلى استقلال المتعلم، وإتقانه لمعارفه وتوظيف "استراتيجيات التعلم Learning Strategies"، وأن تكون لديه فكرة متوازنة عن ذاته، وأن يكون لديه مستوى عال من الإحساس بالمسؤولية، ونحو ذلك من سمات الشخصية ذات العلاقة الوثقى بالتعلم الذاتي وفاعليته.

الافتراض الرابع:

وفي وضع خطط التدريس نرى ضرورة التمييز بين كمال الأداء في التدريس (تدريس من لديهم معرفة كاملة وخبرة وافية) الذي يستهدف منه أن يكون التدريس تكأة Scaffolding للمتعلمين يستندون إليها، ويستفيدون منها في تعلم ذاتي منتج وفعال في زمن محدد. وبين تدريس المبتدئين في مهنة التدريس الذين يعنون بالبنية الظاهرة ويهملون حقائق مثل: أن المتعلمين قد يفقدون القدرة على المتابعة في الصف، وقد ينصرف اهتمامهم - أثناء الموقف التعليمي - إلى أهداف جانبية ترضي ميولهم الخاصة، وقد يكون خطوهم في التعلم أبطأ من متوسط زملائهم الذين وضعت خطة التدريس لهم في ضوء فهم المعلم لقدراتهم .. وهكذا.

وهذا الافتراض على النحو الذي أوضحت هنا يتصل أوثق اتصال بالزمن المخصص للتعليم، وبالفروق الفردية بين المتعلمين التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار

عند التخطيط للدرس أو الوحدة، ومثل هؤلاء المتعلمين قد يحتاجون إلى وقت أطول للتعلم، وقد يحتاجون إلى بنية ظاهرة في التدريس تختلف عن تلك التي تخطط لتعليم مجموعات تتسم بالانسجام النسبي في قدراتها وفي خلفياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وإذا كانت هذه الافتراضات قد أبانت العلاقة بين التدريس والتعلم - إلى حد ما - فإنني أرجو أن توحى إليك أن عملية تخطيط التدريس كي يفضي إلى التعلم تحتاج إلى وقت كاف، وجهود متنوعة، وأن البحث التربوي في البلاد الإسلامية والعربية يجب أن يكون مناط الاهتمام الأعظم فيه هو الكشف عن العلاقة بين التدريس والتعلم؛ بصورة تدفع الممارسين فعلاً للتعلم. وإليك بعضاً من نتائج البحوث التي أجريت في بيئات في الخارج وفي مصر، عن بعض العوامل ذات العلاقة بالتدريس، الذي ينتج تعلمًا، وسوف أعتمد في نتائج هذه البحوث على مشروعات وإصدارات الجمعية الأمريكية للبحث التربوي التي صدرت في العقد الأخير من القرن العشرين، ثم على نتائج بحوث عربية كان لي شرف الإشراف عليها وتوجيه العمل فيها.

نتائج بعض البحوث:

ذكرنا قبلاً أن أعمال التدريس Teaching Acts لا تؤدي بذاتها وبطريقة آلية حتمية إلى تغييرات في عقول ووجدانات وسلوك المتعلمين؛ وإنما تؤدي إلى هذه التغييرات من خلال وسيط، ينجح التدريس في إثارته وتفعيله، وهذا الوسيط هو "العمليات العقلية" أو Mental Operations، أو عمليات التفكير Thinking Processes التي يستغرق فيها المتعلم؛ نتيجة لأعمال التدريس هذه.

وقد عني البحث التربوي في أمريكا وأوروبا خلال العقدين الأخيرين في القرن العشرين بمعرفة تأثيرات المدرسين وطرائقهم في التعليم على مدركات الطلاب، وعلى توقعاتهم، وعلى عمليات الانتباه لديهم، وعلى دوافعهم، وكذلك تأثيرات التدريس في سمات شخصيات المتعلمين، وعمليات تذكرهم، وتوليدهم

للأفكار، ومعتقداتهم، واتجاهاتهم، واستراتيجيات التعلم المفضلة لديهم، والعمليات العرفانية التي تصاحب تعرفهم لما هو جديد Metacognitive Processes. وقد أفضت الدراسات التي أجريت في هذه المجالات إلى منظور متميز لفهم آثار المدرسين على تعلم الطلاب، ولتطوير نظريات التدريس، ولتصميم عمليات التدريس وتحليلها.

ويؤكد هذا المنظور أن العمليات التي يثيرها التدريس ويؤدي إلى تشغيلها هي: الخلفية المعرفية السابقة، ومدرجات المتعلمين للتعليم، والانتباه، والدوافع إلى التعلم، وخصائص التعلم لدى الطلاب، والعمليات الوجدانية، والقدرة على توليد التفسيرات والتحصيل الدراسي. ويؤثر التدريس في تفعيل هذه العمليات بدرجات مختلفة تتأثر دائماً بالسياق التعليمي الذي يكتنف موقف التعليم^(١٩).

وتختلف البحوث التي أجريت لمعرفة أثر التدريس في التحصيل الدراسي من خلال تأثير التعليم في عمليات التفكير لدى الطلاب عن البحوث التي تبحث عن هذا الأثر بطريقة مباشرة؛ تتمثل في معرفة مدى الكسب المعرفي دون معرفة أسبابه. وجوهر الاختلاف هو أن البحوث التي تستقصي أثر التدريس من خلال عمليات التفكير تهدف إلى فحص هذا الأثر في تفكير المتعلمين، وفي اعتقادهم ووجدانهم وفي أقوالهم، وأفعالهم التي تؤثر في التحصيل^(٢٠).

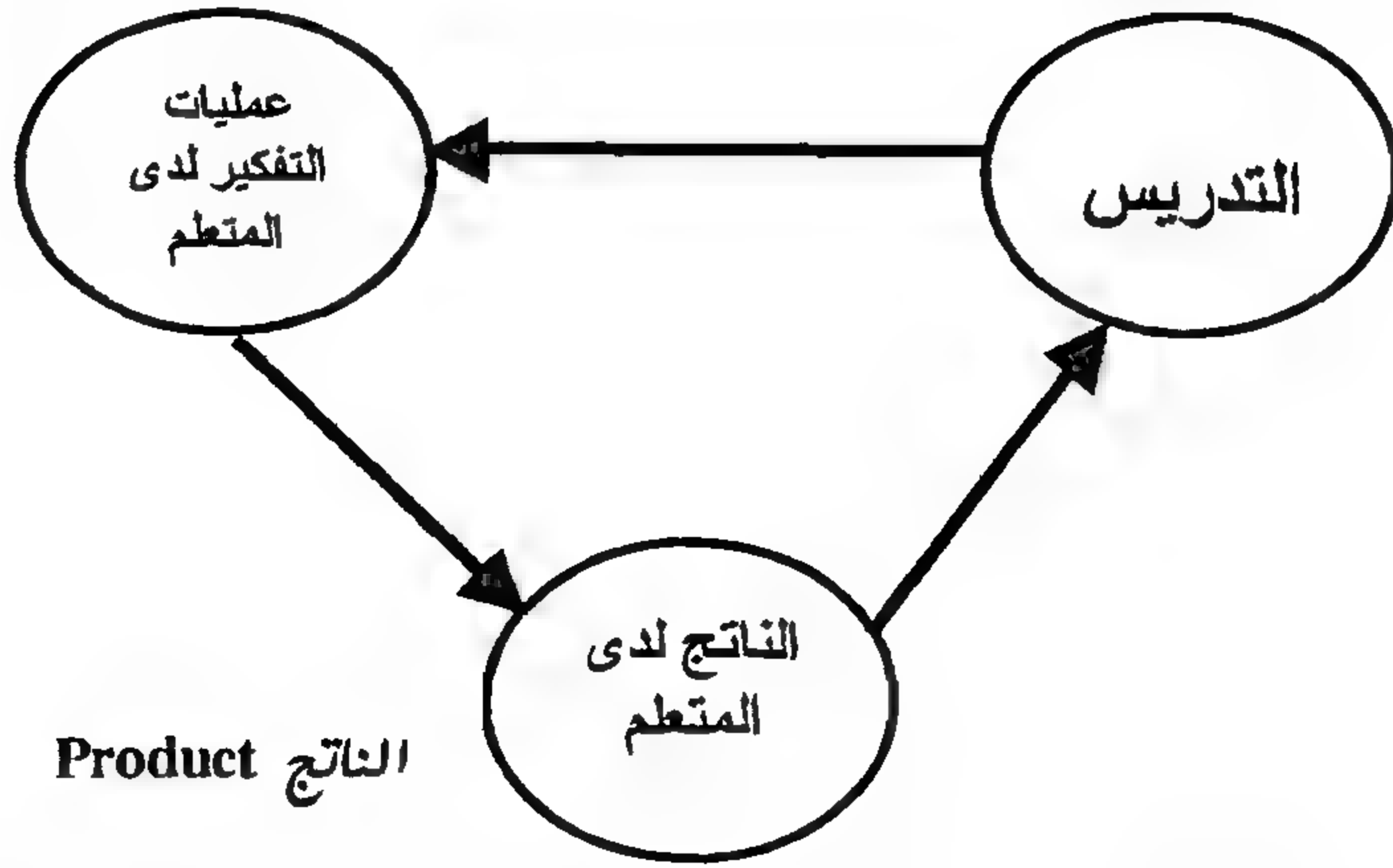
ونظراً لحدثة وأهمية هذا النوع من البحوث التي تجرى في إطار مقولة دائرية تضم التدريس بوصفه مُدخلًا، وعمليات التفكير عند الطلاب بوصفها وسيطة Intermediate والتحصيل Production بوجه عام، أو قل ناتج الموقف التعليمي بوصفه مخرجًا، ويمكن أن تمثل لهذه المقولة بالشكل التالي:

(19) Merlin C. Wittrock; C.M. Clark and P.L. Peterson. Students' Thought Processes and Teachers' Thought Processes. Research on Teaching and Learning. Vol. 3, New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

(20) Ibid., p. 1.

عمليات Processes

مدخلات Inputs



ويختلف هذا النوع من البحوث عن النوع الآخر الذي يتصور فيه أن التدريس مدخل يؤدي إلى مخرجات مباشرة في ضوء مقولة خطية هي:

"مدخل Inputs ← مخرجات Outputs" دون وسيط.

ولكي نوضح الفرق بين هذين النوعين من البحوث ، نقدم مثالاً يوضح الفرق النوعي بين نمطي البحث، ويتركز هذا المثال حول نبوءة المعلم بما يحققه المتعلم Self-fulfilling Prophecy، فالتيار الذي كان سائداً في الفكر التربوي هو أن توقعات المدرسين - مرتفعة كانت أو منخفضة - تؤثر في تحصيل الطلاب ارتفاعاً وانخفاضاً. وفي عبارة أخرى يقال: إن نظرة المعلمين المتدنية لقدرات الطلاب الأكاديمية تؤدي إلى تدني تصور الطلاب لقدراتهم، وعكس هذا صحيح أيضاً - وهذا النمط في البحث يقر أن للتدريس وللمعلمين أثراً مباشراً في فكرة الطلاب عن قدراتهم الأكاديمية.

أما النمط الذي يفترض أصحابه أن عمليات التفكير عند الطلاب تتوسط Mediates بين التدريس وناتج التعليم، فإنه كما كشفت بعض البحوث الأمبيريقية يُهتم فيه بالأنشطة التالية :

- هل نقل المدرسون توقعاتهم إلى الطلاب؟
- هل أدرك الطلاب مغزى توقعات المدرسين؟

- هل حاول الطلاب تغيير سلوكهم أو تعديل مفهوم الواحد منهم عن ذاته، استجابة لما توقعه المدرسون؟
 - هل استطاع الطلاب أن يغيروا أنماط تعلمهم، ومستوى دافعيتهم وتوقعاتهم الذاتية؛ استجابة لعملية التدريس.
- وسوف أورد فيما يلي موجزًا لنتائج بعض البحوث عن أثر التدريس في تغيير بعض عمليات التفكير عند الطلاب.

مدرجات الطلاب وتوقعاتهم:

نقول وترك Wittrock, M.C. إن البحث في هذه العملية واعد؛ إذ أنه يثري فهمنا للتدريس ولمخرجاته، وذلك من خلال تقديم معلومات عن التعليم Instruction بوصفه خبرة مارسها المتعلمون أنفسهم (أو مورست فيهم). والخبرة التي يمارسها المتعلمون في التعليم يمكن أن تكون مختلفة عن تلك الخبرة التي يقصدها واضعو المناهج والمعلمون. وفي عبارة أخرى نقول: إن التعليم Instruction الذي يخططه المعلم ويمارسه في قاعة الدرس يمكن ألا يفهمه المتعلمون أو لا يدركونه. وفي البحوث التي تعني بأثر التدريس في عمليات التفكير عند الطلاب يكون إدراك المتعلم للتدريس هو وظيفة التعليم (Instruction) الذي من شأنه أن يؤثر في تعلم الطلاب وتحصيلهم. وفي الفقرات التالية نعرض عليك تحليلًا لعمليات التفكير التي تضيف إلى خبرات المتعلمين وتزيد فهمهم للتدريس.

مفاهيم الطلاب لذواتهم الأكاديمية وتوقعاتهم:

- يدرك الأطفال منذ بداية المرحلة الابتدائية أداءهم المدرسي بصورة جمعية وإيجابية. ويتسم إدراكهم لذواتهم في البداية بالمبالغة؛ إذ يستخدمون في هذا الصدد معايير مطلقة وليست نسبية في تقدير أدائهم. ويستند هذا القول إلى بحوث قورن فيها أداء الأطفال الضعاف في الصف الأول الابتدائي بأداء نظرائهم من ذوي الأداء المرتفع، كما وجد في نتائج هذه البحوث أن الذكور لديهم توقعات مرتفعة لنجاحهم أكثر من الإناث.

- يبدأ ارتباط تصور الأطفال لأدائهم بالتقدير الإيجابي الذي يلقونه من مدرسيهم في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي.
 - وفي الصف السادس الابتدائي يكون الأطفال أكثر واقعية في تقديرهم لأدائهم في المدرسة، ويربطون في إدراكهم لهذا التقدير بين أدائهم وأداء زملائهم في الصف.
 - التغذية الراجعة من المدرسين للأطفال فيما يخص أدائهم في المدرسة تبدو مرتبطة بنمو فهم الطفل لقدراته الذاتية.
 - في صفوف الحضانة ورياض الأطفال يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم الخاص على مدى نجاحهم في اتباع التعليمات التي تلقي عليهم من الكبار. وبدءًا من الصف الثاني أو الثالث الابتدائي يعتمد الأطفال في تقديرهم لذكائهم على مدى نجاحهم في مهمات محددة في المواد الدراسية⁽²¹⁾.
- وفي ضوء نتائج البحوث السابقة قيل: إن الأطفال الصغار قادرون على إدراك وفهم التغذية الراجعة من معلمهم، فيما يخص أدائهم المدرسي، وهم قادرون في الوقت ذاته على فهم التغذية الراجعة من زملائهم، وأخذها في اعتبارهم عند تقدير ذواتهم.
- ويجب التأكيد هنا على أن نتائج هذه البحوث لا يمكن أن تعمم على الأطفال خارج السياق الثقافي الأمريكي - وهو سياق مختلف تمامًا عن السياق الإسلامي العربي كما أنه مختلف - أيضًا - في نطاق التعدد الثقافي في أمريكا الشمالية ذاتها. ومغزى النتائج التي قدمناها - قبلًا - هو أن نريك أن هذه النتائج توحي بأن للمعلمين وطرائقهم في التعامل مع الأطفال أثرًا محدودًا على توقعات الأطفال، وعلى مفاهيمهم الذاتية لقدراتهم في إنجاز الأعمال المدرسية... ويمكن اتخاذ التقارير السابقة فروضًا تختبر في الممارسات التعليمية في الحضانات ورياض الأطفال، كما يمكن أن تتخذ مع ما يشبهها فروضًا لبحوث تربوية أمبريقية.

(21) Merlin, C. Wittrock, op.cit. pp. 4-5.

مدرجات الطلاب للمدرسة، وللمعلمين وسلوكهم:

وأستاذان في تكرار التأكيد على أن النتائج التي نعرضها هنا لبحوث أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية - وهي معروضة للتأمل في المتشابهات والمختلفات بينها وغيرها من السياقات - وقد دلت البحوث التي أجريت حول إدراك الطلاب للمدرسة ولعلميهم على ما يلي:

- وجد أن الطلاب يدركون أن المتغيرات داخل المدرسة مرتبطة بتحصيلهم. ويدخل في هذه المتغيرات الفروق بين المدرسين، والتباينات في سلوكهم.
- كثير من الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات: (العرقية، والدينية، والأصل القومي... ونحوها) في المدرسة الثانوية يحسون أن لديهم القدرة على التعلم؛ ولكنهم يشعرون أن الحظ يتدخل في تحصيلهم المدرسي، وبعض هؤلاء الطلاب يرى أن بعض الناس يغلقون طريقهم إلى النجاح.
- وهذه النتائج تتفق مع المعلومات التي تضمنها تقرير أمريكي مشتهر؛ هو التقرير المعروف بتقرير كولمان (١٩٦٦) (٢٢). ففي ذلك التقرير تأكيد قوي على أن الإحساس الشائع لدى أبناء الأقليات في أمريكا الشمالية بفقدان قدرتهم على التحكم في البيئة التي تكتنفهم هو أكثر المتغيرات ذات الأثر في تباين التحصيل الأكاديمي بينهم. وثمة بحوث أجريت في المرحلة الابتدائية لقياس مدرجات الأطفال للمناخات الثقافية في بعض المدارس، واتضح من خلال هذه البحوث الاعتقاد في أنه لا جدوى من متابعة محاولات النجاح في مدارس يسهم مناخ العمل فيها في زيادة التباين في التحصيل الدراسي أكثر مما يسهم أي عامل آخر (٢٣).

(22) Colman, J.S. et al. Equality of Education Opportunity. Washington, D.C.: Office of Education. 1966.

(23) Merlin C. Wittrock. Op.cit., p. 5.

وإزاء هذه العمليات "العقلوجدانية" لدى الطلاب تجاه المدارس والمدرسين، فإن الأمر يقتضي استقصاء الأسباب المؤدية إلى مثل هذه الاعتقادات والاتجاهات؛ لتحديد أثرها في التحصيل المدرسي لدى الطلاب؛ وذلك أن ما ينسبه الطلاب للعوامل ذات الأثر في تحصيلهم المدرسي، ولمدى إحساسهم بالسيطرة على مصائرهم في المدرسة يمثلان عمليتين عقليتين قويتين تتوسطان وتتدخلان في أدائهم المدرسي بعامة.

الانتباه:

وقد عُنيت الأبحاث التي أجريت لمعرفة العمليات الفكرية التي يستثيرها التدريس، وتكون ذات أثر في الناتج النهائي للتعليم بعملية الانتباه، وتم التفريق في بحوثها بين الانتباه الاختياري Selective، والانتباه الطوعي، والانتباه الدائم المطرد، والانتباه المشتت. ومن خلال هذه الدراسات تم التعرف على مكونات عدة لعملية الانتباه: الانتباه المرحلي/ أو قصير الأجل، والانتباه الطوعي العام، والانتباه المفجر لطاقة التعلم.

وفي ضوء نتائج البحوث التي أجريت حول عملية الانتباه صممت برامج علاجية للمتأخرين دراسياً، وللمتعلمين المسرفين في التحركات العضلية Hyperkenetic لضبط انتباههم، وإعطائهم فرصاً للتعلم من التدريس. وقد أدى فحص التقارير الذاتية لقياس الانتباه إلى نتائج كان منها: أن ارتفاع التحصيل الدراسي يرتبط بعمليات الانتباه أكثر مما يرتبط بالوقت المخصص للتعلم، أو الوقت الذي يقضيه المتعلم في إنجاز بعض المهمات. ومن هنا اتضح أن الوقت الذي يخصص للتعلم من قبل المدرس والوقت الذي ينفقه المتعلم في التعلم، ليس في ذاته أحد العوامل المؤثرة في الناتج التعليمي؛ وإنما يجب أن ينظر فيه إلى نوعية انتباه المتعلم ومدى هذا الانتباه^(٢٤).

(24) op.cit., pp. 14-15.

الدافعية والثواب:

وقد دلت الدراسات التي أجريت حول أثر "الدافع" في التعلم، وحول أثر الثواب - بصور شتى - في غرفة الدرس على ما يلي:

- ينسب المتعلمون نجاحهم وفشلهم في التعلم إلى أنه يرتبط بمدى إشباع المادة المتعلمة لاهتماماتهم، وبمدى إصرارهم وقوة إرادتهم في التعلم المدرسي. ويؤكدون أن النجاح في الأعمال المدرسية يقوي دافعهم إلى التعلم، وخاصة إذا كان النجاح قد جاء نتيجة لجهد خاص بذلوه دون معونة من أحد.

- ودلت نتائج البحوث - أيضاً - على أن الثواب Rewards في قاعة الدرس، ومستوى "الدافعية" لا يؤثران في التعلم بصورة مباشرة. وأن تأثيرهما ينشأ من أن ثناء المدرسين يحمل إلى كل الطلاب معلومات تتصل بالإجابات الصحيحة وبالأهداف والرغبات التي يتوخى المدرسون أن تتحقق في المتعلمين. وأن هذا الثناء يحدث أثراً في التعلم بقدر ما يوليه الطلاب من انتباه وتأمل^(٢٥).

استراتيجيات التعلم والعمليات الذهنية المصاحبة :

هذا، وقد دلت نتائج البحوث على أن عناية المدرسين بتدريس استراتيجيات التعلم Learning Strategies واستراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة Metacognition Strategies لأي تعلم جديد، يؤثران في المواقف التعليمية، حيث إنهما ييسران دقة الانتباه، وتحفيز الدوافع الداخلية لدى المتعلمين، وييسران التعلم، ويعينان على الاستيعاب (Comprehension).

وأحسب أنه مما يهم القارئ أن نحدد المراد بكل من المصطلحين السابقين، فنقول: استراتيجية التعلم: تعني الأعمال والأفكار التي يقوم بها المتعلم أو يفكر فيها أو بها خلال عملية التعليم، ويكون من شأنها التأثير في دافع المتعلم للتعلم، وفي عملية

(25) op.cit., p. 20.

"تكويد Encoding" ما يتعلمه ذهنياً، ويشمل هذا اكتساب المعارف والمهارات، واستبقاء المعلومات التي يتعلمها Retention، ونقل المعارف والمهارات لمواقف جديدة.

هذا، وقد يفيد أن أوضح أن مصطلح Cognitive Processes يستعمل وصفاً، ويعني عمليات العرفان العقلي وتترجم خطأ إلى مقابل عربي هو "معرفي"، فيقال: مثلاً علم النفس المعرفي Cognitive psychology وأحسب أن هذا المقابل يمكن أن ينصرف إلى أنه صفة من كلمة Knowledge بمعنى الرصيد المعرفي. ولذا، فإني أؤثر أن يكون التقابل بين المصطلحات الإنجليزية والعربية على النحو التالي:

- علم نفس العرفان أو التعرف (وليس علم النفس المعرفي) Cognitive Psychology.

- استراتيجيات التعلم Learning Strategies و"استراتيجيات العرفان" Cognitive Strategies، ويقصد بها الطرق التي يتم بها التعرف الجديد، ويطلق عليها أحياناً مصطلح: طرق العرفان Ways of knowing أما مصطلح Metacognition فإن وضع مقابل له باللغة العربية يمثل صعوبة إلى حد ما؛ وترجع هذه الصعوبة إلى الدلالة التي تعطيها السابقة (Meta) فهي تعني: ما قبل، وما بعد، وما فوق، وما بين. ولذا فإني أثرت منذ سنوات، وبعد مناقشة مطولة ومتعمقة مع بعض أعضاء هيئات التدريس من أبنائي في البلاد العربية وفي مصر على أن أفضل مقابل لهذا المصطلح في اللغة العربية هو أن نسميها "العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم"، وأول من استخدم هذا المقابل "حمدان علي نصر في" بحث له قمت بتحكيمة للنشر^(٢٦). وأؤثر - اليوم - أن يكون المقابل العربي لهذا المصطلح هو "العمليات العرفانية".

(٢٦) حمدان علي نصر وعقلة الصمادي: "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الثاني، العدد (٦-٧) إبريل ويوليو، ١٩٩٦.

ويشير هذا المصطلح إلى المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، ومدى قدرته على ضبط هذه الخبرات والمعارف، وتوظيفها في تعلم ما هو جديد. ويتصف هذا المصطلح بالعمومية والرخاوة، ويتصل - دائماً - ويلون كل عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد لتعلم كل جديد.

هذا، وقد أجري بحث في جامعة الإسكندرية تحت إشرافي عام ١٩٩٨ حول أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على "استراتيجيات التعلم" في استيعابهم للمقروء وفي اتجاههم نحو القراءة^(٢٧).

وقد عرفت استراتيجيات التعرف أو العرفان في البحث المذكور بأنها العمليات التي تتصل بفهم المعلومات، واستدخالها في الذهن، والتعامل معها بطرق تُخصِب التعلم، وتُمكن من استرجاع المعلومات، وهي أكثر انحصاراً في تعلم ما هو جديد، ولذا فإن مصطلح العرفان أو التعرف Cognition الذي استخدم في البحث يعتبر مرادفاً للتعلم Learning.

وفي هذا البحث تم تدريب المتعلمين على استخدام أربع استراتيجيات للتعلم وهي: استراتيجية التوضيح، واستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية التنبؤ^(٢٨).

وفيما يلي تعريف موجز للاستراتيجيات التي استخدمت في البحث، وكيف تم التدريب عليها، وأبرز النتائج التي أسفر عنها البحث.

(٢٧) صفاء محمد محمود إبراهيم. أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية [العرفانية] في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة. بحث حصلت به صاحبه على درجة الماجستير في التربية بتقدير ممتاز، من كلية التربية. جامعة الإسكندرية، ١٩٩٨م.

(٢٨) المرجع السابق : ص ص ٣١-٣٨.

◀ استراتيجية التوضيح :

وتتصب هذه الاستراتيجية على تدريب المتعلمين على تحديد ما هو غامض في النص المقروء: (كلمة، جملة، فقرة) وبذل جهد في اقتراح معناه، ثم التأكد من مدى صحة الاقتراح بوسائل عدة.

ويستخدم الطالب في هذه الاستراتيجية كل الدلالات التي يوحى بها الجزء الغامض، كما يُعني فيها باستخراج المعنى من خلال إدراكه للعلاقات، ومعرفة دلالة السياق، وبالتركيز على الترابط الرأسي والترابط الأفقي فيما يقرأ. ويتأكد الطالب من صحة مقترحه، في تأمل المعنى المقترح، ومدى اتساقه مع السياق، أو من خلال مراجعة المعاجم، أو بسؤال المعلم، أو أي من أهل المعرفة في مجاله، وقد يتحاور حوله مع زملائه في غرفة الدرس.

◀ استراتيجية التساؤل:

وفيها يُعني المدرس بتدريب المتعلمين على تحويل المضامين التي يقرءونها إلى إجابات عن أسئلة يصوغونها هم، ويربطونها بمعارفهم السابقة، ويقيمون هذه المضامين في حركة دائرية دائمة من السؤال والجواب. وفي هذا الصدد يُدرب الطلاب على صياغة أسئلة، مستخدمين أدوات الاستفهام: من؟ وماذا؟ ومتى؟ أين؟ ولماذا؟ وما العلاقة؟ ويوجه المتعلم هذه الأسئلة إلى ذاته - أو إلى زميل له في الصف، حيث يقسم طلاب الصف إلى مجموعات "مثنائي" من الطلاب.

وفي هذه الاستراتيجية يتدرب المتعلمون على دقة صياغة السؤال، ويكتشفون مدى استيعابهم لما يقرءون؛ والفشل في الإجابة عن سؤال ما متصل بالنص يعني عدم استيعابهم أو ضعف استيعابهم.

◀ استراتيجية التلخيص:

وفيها يدرب التلاميذ على التركيز على القضايا والأفكار المهمة فيما يقرءون، وعلى تجاوز التفاصيل، وتكوين نص جديد متماسك يضارع النص المقروء. ومن خلال هذه الاستراتيجية يتدرب التلاميذ على تمييز الأفكار الرئيسية

من الفرعية، وعلى تكوين بنية هرمية للنص المقروء؛ تعرض في تنظيم منطقي متدرج، ويمكن للطالب أن يتدخل في النص الذي يبنيه من الأصل؛ بوضع كلمات الربط المناسبة في الملخص الذي يعده، واستخدام الكلمات والجمل المفتاحية، سواء من النص أو من بنائه هو.

◀ استراتيجية التنبؤ :

وتنصب الجهود في هذه الاستراتيجية على تنبؤات يقوم بها الطالب من مجرد قراءة عنوان الكتاب أو عنوان النص؛ وذلك بوضع فروض لما يمكن أن يقال في الكتاب أو في الموضوع، استنادًا إلى قنانيته العرفانية، ويمكن أن يضع فروضًا يتنبأ فيها بما يمكن أن يقال في فصل تال من الكتاب، أو ماذا يتوقع من أحد الشخصيات أن يقول أو يفعل، وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية في قراءة القصص والروايات القصيرة والطويلة على سواء.

ومن مزايا هذه الاستراتيجية أنها تدرب الطلاب على تحديد ما يتنبأ به (سمات الأشخاص- دوافع العمل أو القول - تطور لحدث أو أحداث) ثم تدريبهم على صياغة الفرض، ومحاولة التأكد من صحته أو بطلانه من أجزاء النص المقروء. ومن هذا التدريب يتضح للطلاب أن بعض تنبؤاتهم ليست مطابقة لظاهر النص المقروء، وهذا يدفعهم إلى إعادة القراءة لصنع تنبؤات جديدة.

وجدير بالذكر هنا أن تصنيف الاستراتيجيات في البحث الذي نتحدث عن نتائجه ليس تصنيفًا جامعًا مانعًا؛ أي أن هذه الاستراتيجيات تتعاضد ولا تتنافر.

كيف يتم التدريب على هذه الاستراتيجيات ؟

روعي في تدريب المعلمين والمعلمات في مجموعتي هذا البحث، وفي تدريبهم للطلاب على استراتيجيات التعلم ما يلي:

- (١) أن المتعلمين في تدريبهم على استراتيجيات التعلم يوظفون عمليات التفكير؛ إذ يحددون مواضع الغموض، ويقترحون لها معاني وتفسيرات، ويراجعون مدى صحة مقترحاتهم، ويميزون بين الأفكار الصريحة

والضمنية، والقضايا الرئيسية والفرعية، ويلخصون ويتنبأون ... وهنا تصدق مقولة إن التعليم في داخل قاعة الدرس جسر بين التدريس الذي يقوم به المعلم، والتعلم الذي ينهض به المتعلم.

(٢) يتحول دور المعلم في تدريس هذه الاستراتيجيات من الدور التقليدي الذي يتمثل في أنه: العالم، العارف، الحاكم، والمتحكم، والمقوم للموقف التعليمي إلى دور الميسر والمنسق والمستشار، والدافع إلى التعلم، والمحاور.

(٣) ويتحول دور المتعلمين من سلبية الاستقبال من المعلم إلى إيجابية النشاط، والفعل الفردي المستقل والتعاوني؛ بصورة تؤدي إلى تحقيق التلاميذ لذواتهم، وتدريبهم على تحمل مسئوليات أكبر وأوسع في التعلم، فرادى أو أعضاء في مجموعات صغيرة أو كبيرة .. وهذا من شأنه أن يزيد في ثقتهم بأنفسهم، ويؤدي إلى نجاح يدفعهم إلى نجاحات أكبر.

أبرز نتائج هذا البحث:

(١) أكدت نتائج هذا البحث أن تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم أثر تأثيراً إيجابياً ملحوظاً وذا دلالة إحصائية عالية في استيعابهم لما يقرءون^(٢٩).

وتم عزو هذه النتيجة إلى المتغير المستقل في البحث وهو استراتيجيات التعلم وما اتصل به من تدريبات بذل فيها المتعلمون جهداً ذاتياً، واقتصر فيها دور المعلم على الحوار وتقديم الاستشارة.

وثبت من نتائج هذا البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية في كل العمليات الجزئية والعمليات التكاملية، والعمليات الكلية.

(٢) وثبت من نتائج هذا البحث أن المجموعة التجريبية في البحث قد تفوقت على المجموعة الضابطة المناظرة لها في توظيف القبلية العرفانية (Metacognitive Processes) في التعلم الجديد، وتضمن قياس القبلية العرفانية القدرة على: التخطيط، والضبط، والتقويم والمعرفة الشخصية^(٣٠).

(٢٩) المرجع السابق، ص ص ١١٢-١١٤.

(٣٠) المرجع السابق: ص ص ١١٨-١١٩.

(٣) ليست هناك فروق ذات مغزى إحصائي في استيعاب المقروء لدى المجموعة الضابطة في البحث، يمكن نسبتها إلى النوع (ذكور/ إناث)^(٣١).

(٤) الذكاء عامل فارق في مدى استيعاب المقروء، حيث دلّ التحليل الإحصائي للنتائج في المجموعة التجريبية على أن التلاميذ الذين تقع درجات ذكائهم في الإرباعي الأعلى من اختبار الذكاء تفوقوا بدرجة ملحوظة وبفارق ذي مغزى إحصائي مرتفع على نظرائهم في الإرباعي الأدنى في اختبار الذكاء^(٣٢).

(٥) أكدت نتائج البحث أن المجموعة التي تمّ تدريبها على استراتيجيات التعلم تفوقت على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة، بفروق ذات مغزى إحصائي مرتفع^(٣٣).

(٦) وأكد البحث أنه ليست هناك فروق في الاتجاه نحو القراءة بين الذكور والإناث، أي أن النوع ليس عاملاً حاسماً في الاتجاه نحو القراءة^(٣٤).

وقد خلصت الدراسة المذكورة إلى التوصية بضرورة أن يعي معلمو اللغة العربية أهمية تدريس استراتيجيات التعلم للطلاب، وأن يدرّبوا طلابهم عليها؛ لأنها أداة فعالة في استيعاب المقروء، ولأنها ذات أثر كبير في استثارة عمليات التفكير لدى الطلاب وتنميتها، وتوظيفها، وتلك هي الغاية النهائية لنظام التعليم المدرسي.

نموذج مقترح :

بعد هذه الرحلة الطويلة في سبيل بيان أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المتعلمون، والتي من شأنها تغيير أفكارهم ، وزيادة فاعليتهم العقلية، وتفعيل كفاءاتهم الاجتماعية، يبقى سؤال: ألا يمكن اقتراح نموذج لعمليات التدريس

(٣١) المرجع السابق: ص ١٢٠.

(٣٢) المرجع السابق: ص ١٢١.

(٣٣) المرجع السابق: ص ١٢٢.

(٣٤) المرجع السابق، ص ١٢٤.

يتأتى من خلاله التأثير في عمليات التفكير؟ هذا السؤال يجعل المرء يستحضر النموذج القديم "نموذج هربرت" الذي كان يركز على أن الهدف الأسمى للتدريس، هو نقل المعرفة "ونموذج ديوي" الذي جعل غاية التدريس "تنمية التفكير"، وإن كان قد حصر النموذج في إحدى العمليات التي تنمي التفكير؛ طريقة حل المشكلات.

وسوف أحاول في هذا الجزء أن اقتحم موضعًا تكثر فيه وجهات النظر، وتتنافر أحيانًا، أو يشتد فيها الجدل لدرجة الاحتراب. وأعني بهذا اقتراح خطة عامة للتعليم (Instruction) بوصفه جسرًا بين التدريس والتعلم؛ خطة تقترب في بنيتها الشكلية فقط، وليس في مضمونها، من نموذج "هربارت" ونموذج "ديوي". نعم سأقوم على صياغة نموذج مقترح للتدريس بوجه عام، في إطار قوامه: خصائص الثقافة الإسلامية التي قدمتها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، وسداه ولحمته خيوط منتقاة من الدراسات الفلسفية، والدراسات "التربونفسية" والاجتماعية، وأصباغه خليط من كل ما قدمت مضافًا إليه خبراتي الشخصية.

ووصف هذا النموذج الذي أقترحه بأنه عام؛ يعني أنه يمكن الاسترشاد به في وضع خطة لتدريس أي درس أو وحدة دراسية أو نشاط يدخل في نطاق أعمال المدرسة. وعلى المتخصصين في الأنظمة المعرفية المختلفة (اللغات، العلوم، الرياضيات، المواد الاجتماعية، الفنون) من المنظرين والممارسين أن يضيفوا إليه، أو ينقصوا منه، أو يعدلوا في أجزائه وفقًا لما تقضي به طبيعة المادة أو النشاط الذي يعلمونه ...

واعتبر مهادًا ضروريًا للنموذج المقترح أن أنبه إلى أن الموقف التعليمي الجمعي الذي يمارس في مؤسسات التعليم النظامي موقف معقد إلى درجة كبيرة؛ وعماده:

(أ) بنية تعليمية لمادة أو نشاطات أو مهارات تعلم، وتتباين بنيات ما يتعلم لدرجة كبيرة، لكي تحقق في المتعلمين أهدافًا قريبة وأخرى بعيدة، وهي أهداف يمتزج فيها النفع الفردي بالصالح العام للأسرة والمجتمع والإنسانية.

(ب) متعلمون ذوو بنية "عقلوجدانية" تتسامى وتتنامى من خلال أعمالها وتشغيلها بطرق مختلفة؛ وهؤلاء المتعلمون ليسوا أنية فارغة تملؤها المدرسة بما تشاء وكيف تشاء؛ ولكنهم بشر فطرهم خالقهم - جل علاه - على قابليات - بدنية وعقلية واجتماعية - تتسم بالتطابق في النوع، ولكنها تختلف في الدرجة، وقد نشيء هؤلاء المتعلمون في بيئات تتفاوت في قدراتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ ولذا فإن الفروق الفردية بينهم مشهودة، ويجب اعتبارها في وضع خطة لتعليمهم.

(ج) استراتيجية التدريس: وهي ليست مرادة لذاتها؛ وإنما هي مرادة لاستنفار وتحريك القوى الكامنة في المتعلمين - في كل مراحل التعليم - من الروضة وحتى الحصول على أعلى درجات التأهيل. وتتمثل هذه القوى في عمليات التفكير التي قدمنا أمثلة لها فيما سلف.

تلك هي المعالم الرئيسية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند وضع خطط التدريس، ومن شأنها أن تؤدي إلى تباين تلك الخطط، ولكن تباينها هذا لا يمنع من رؤيتها من منظور عام، وهذا ما سوف نضطلع به.

وثمة ملمح مهم يجب أن أوجه الانتباه إليه، وهو أن الخطوات التي تضمنها نموذج "هربارت" وكانت خمساً، ونموذج "نيوي" وكانت خمساً أيضاً - !!! يجب ألا تؤخذ على أنها تتم في تتابع خطي مستقيم، وإنما ينبغي أن ينظر إليها على أنها منظومة دائرية تبدأ بإحداها، وقد تعود إليها، لإيضاح ما تلاها، أو لإيضاح الخطوة التي بدأت بها ذاتها.

النموذج المقترح

التعليم معبر بين التدريس والتعلم

١- ركيزته :

ركيزة النموذج الذي نقدمه إيمان بالله الواحد الأحد ورساله وكتبه أجمعين، وبالإسلام "الدين" - عقيدة وشريعة وسلوكاً، ويقين بأن الإنسان هو أكرم خلق الله؛

ولذا استعمره في الأرض، وسخر له ما عداه في الوجود، ليستخدمه وينميه في حدود ما شرع الله. وتنمية الإنسان عمادها التربية المتكاملة - بدنية وعقلية ودينية واجتماعية - وهي فريضة، بنص ما قاله نبي الإسلام ﷺ: "طلب العلم فريضة على كل مسلم"^(٣٥)؛ للوفاء بعهد الاستخلاف؛ فما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.. ويرتكز التعليم في الإسلام على تنمية وعي الأجيال الناشئة بحقائق الوجود الكبرى: من خالق قیوم مدبر، وكون منتظم مسخر، وإنسان ذي رسالة في الحياة الدنيا؛ وهي دار ابتلاء؛ تمهد لحياة جزاء في الآخرة.

وغاية التعليم هي زيادة وعي الإنسان بذاته، وبالسنن والقوانين التي تحكم الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي اللذين يكتنفانه، والتعليم في الإسلام عمل يمتد عبر حياة الأفراد والأمم؛ إعمالاً لقول الرسول ﷺ: "الناس عالمٌ ومتعلم، ولا خير فيما بعد ذلك"^(٣٦).

وتعليم النشء حق لكل فرد، وواجب اجتماعي على الأسرة والجماعة والدولة؛ دونما تفرقة - وفقاً للنوع أو الدين أو العرق أو الأصل القومي أو القدرة المالية - وينبغي أن يستهدف التعليم في المجتمع الإسلامي المنفعة والعمل بما يتم تعليمه، فقد روي عن حبيب بن عبيد عن الرسول ﷺ قوله "... تعلموا العلم وانفعوا به ولا تعلموه لتتجملوا به..."^(٣٧).

ويعتمد النموذج الذي نحن بصدد تقديمه - هنا - على افتراض مغزاه: أن التعليم Instruction موقف للتواصل العقلي؛ يقوم فيه معلم بالتدريس، وينهض فيه متعلمون بالتعلم، وأحداث التدريس وأحداث التعليم معاً أفعال يكتنفها سياق زمكاني اجتماعي. يجب اعتباره في تخطيط التعليم Instruction وتنفيذه، وكل فرد في هذا الوصال العقلي مجزئ بعمله هو.

(٣٥) رواه ابن ماجه وابن عدي والبيهقي والطبراني والخطيب.

(٣٦) رواه الدارمي.

(٣٧) رواه الدرامي.

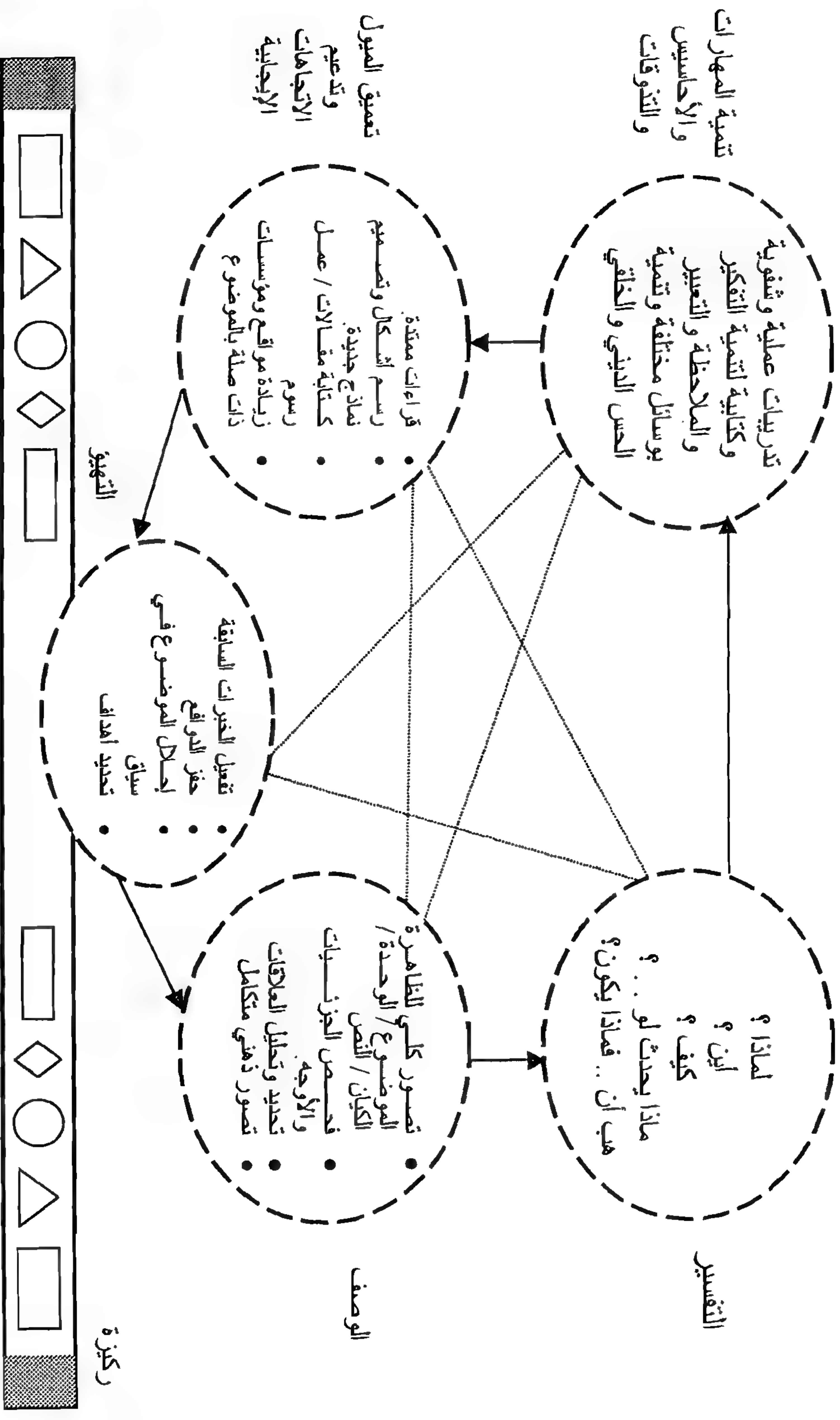
٢- مكونات النموذج :

يتألف النموذج الذي نقترح إقامته على الركيزة السابقة من خمس مكونات

هي:

- ١- التهيئة Orientation .
- ٢- الوصف Description.
- ٣- التفسير Interpretation.
- ٤- تنمية المهارات Developing skills
- ٥- تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية.

والشكل التالي يمثل تبسيطاً لمكونات هذا النموذج
(انظر الشكل المرفق).



شكل يوضح جعل التعليم جسراً بين المدرس والتعلم

وإليك توضيحًا لهذه المكونات، والعلاقات بينها، ووظائف كل منها في تحقيق الغايات المبتغاة من جعل التعليم Instruction جسرًا يربط التدريس بالتعلم.

٣- بنية النموذج:

- أسس النموذج على ركيزة أوضحناها في موضع سابق، ويمثلها المستطيل الصلب الذي تعتمد عليه دوائر مكونات النموذج، والرسوم المختلفة في داخل الركيزة ترمز إلى اختلاف طبيعة المفردات التي تكوّن الركيزة.
- مكونات النموذج ترمز إليها الدوائر الخمس المؤسسة على الركيزة، ويقرأ النموذج مبتدئًا بالصق دائرة بالركيزة، وهي ما وصفناها بالتهيؤ، وتتابع القراءة في اتجاه عكس حركة عقارب الساعة.
- انفتاح دوائر مكونات النموذج ترمز إليه الخطوط المقطعة في محيط كل دائرة، وتقطيعها يعني أن هذه الدوائر مفتحة دائمًا لما يأتيها من السياق المكاني والزمني والاجتماعي والمهني. والخطوط المتقطعة بين المكونات أريد بها أن تشير إلى نفي المسار الخطي المستقيم بين هذه المكونات؛ وتأكيد الاتصال الدائري والمتقاطع بين الدوائر.

٤- وفيما يلي بيان لوظائف مكونات النموذج:

١/٤ - التهيؤ :

- وقد قصد به أن يخطط الموقف التعليمي، وأن ينفذ؛ مبتدئًا بالتهيؤ، والتهيؤ - لغة - التأهب للأمر، وإعداد السياق والنفوس لمزاولة أعمال ذات أهمية وخطر. ولهذه الخطوة في تخطيط الموقف التعليمي ثلاث وظائف:
- (أ) إثارة القبلات العرفانية للمتعلمين؛ بمعنى إثارة ما لديهم من خبرات ومعارف وتصورات عن موضوع يراد لهم أن يتعلموه.
- (ب) حفز الدوافع الداخلية والخارجية لدى المتعلمين لتشغيل عقولهم في عمليات "عقلوجدانية" ذات صلة بموضوع التعلم (نظام - ظاهرة - حالة - كيان - نص - تنظيم - علاقات - مواقف... إلخ)
- (ج) إحلال موضوع التعلم في سياق يوحى للمتعلمين بأهداف تعلمه (مكاني - علمي وتقني - اجتماعي ومهني... وهكذا).

وسبل تحقيق هذه الوظائف عدة منها (مثلاً):

- أسئلة تثير الخبرات والمعارف السابقة في الموضوع.
 - ذكر خبر أو حالة أو حادثة تتصل اتصالاً وثيقاً بالموضوع من الواقع المحلي أو الإقليمي أو العالمي.
 - الحديث عن فيلم أو مسلسل أو برنامج تليفزيوني يتصل بالموضوع.
 - مركب من كل ما سبق.
- ويحرص المعلم في هذه الخطوة على تشجيع المتعلمين على التفكير والتعبير، ويقف مما يقولون موقف: المستمع، والمحاور، والمشير.

٢/٤ - الوصف:

في هذه الخطوة يتم عرض الموضوع، وذلك بالتساؤل عن ماهيته الكلية، ومكوناتها الجزئية، ووظيفة كل مكون في الوظيفة الكلية التي يؤديها الموضوع. وهنا يدعو المعلم المتعلمين إلى الملاحظة الدقيقة لأوصاف الموضوع في أبعاده المختلفة وإلى التعبير عنها كما تبدو لهم... ويدعي المتعلمون إلى توخي الدقة في الملاحظة، والموضوعية في التعبير، واستخدام المفاهيم في التعبير عن المحسوسات، كما يمارسون في هذه الخطوة عمليات التحليل والتصنيف للأحداث والظواهر والأقوال، والكشف عن البنية السطحية الظاهرة لموضوع التعلم.

٣/٤ - التفسير :

وينصب الجهد في هذه الخطوة على تفعيل العمليات العقلية لدى المتعلمين؛ وذلك بالتساؤل عن الأسباب التي أدت إلى أن يكون الموضوع على الحال التي هو عليها. ويستخدم المتعلمون التساؤل مع أنفسهم، ويستخدمه المعلم معهم جميعاً أو مع مجموعات صغيرة منهم باستعمال الكلمات المفتاحية للسؤال، أعني أدوات الاستفهام: ماذا؟ من؟ كيف؟ أين؟ لماذا؟ ماذا تتوقع لو...؟ افترض أن... فماذا يحدث؟ ما الأسباب؟ ما أوجه الشبه؟ ما نواحي الاقتران؟ ما المزايا؟ ما النواقص؟ كيف يمكن التغلب على الصعوبات... وهكذا...

وفي هذه الخطوة - وفي جميع الحالات - يعتمد المعلم على أسلوب الحوار بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم بعضاً، ويتوقع من جعل الحوار هو أسلوب التدريس السائد أن يكتسب الطلاب آداب الحوار وقواعده، وأن ينمّي لديهم الاتجاه نحو احترام الآخر، وتقدير رأيه - وإن يكن مخالفاً لما يراه المحاور، وأن تنمي فيهم الأساليب المختلفة للتعبير عن الرأي، أو إيضاح الرؤية.

٤/٤ - تنمية المهارات :

الغرض الأساسي في هذه الخطوة هو صقل قدرات المتعلمين، وتنمية المهارات العقلوجدانية، ومهارات الأداء العقلي للأعمال والمهام، ولتحقيق الغاية من هذه الخطوة فإن على المعلم أن يهتم في تخطيط الوحدة أو الدرس بإعداد مجموعة من التدريبات التي يهدف كل واحد منها إلى غرض محدد مثل: التمييز بين معاني الكلمات والمفاهيم، ومعرفة المترادفات، والمتضادات، وبيان ماله علاقة بالموضوع، وفرزه مما ليس ذا صلة بالموضوع، وتمييز الصواب من الخطأ في الأقوال والأفعال والقرارات، والتعبير عن الواقع أو الرأي باللفظ وبالرمز الرياضي، وبالرسم، والقدرة على استنتاج ما بين السطور، ومعرفة الافتراضات الأساسية التي بنيت عليها حالة أو رأي أو قرار، وتنمية مهارات القراءة، ومهارات قراءة الخرائط، ومهارات التدقيق، ومهارات النقد.. وهكذا.

وتتنوع التدريبات التي يُراد منها صقل القدرات وتنمية المهارات بين التدريبات الشفوية والعملية والكتابية.

٥/٤ - تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات :

في ضوء أن التعلم عملية ممتدة مدى الحياة، وفي سبيل حفز المتعلمين على أن يدأبوا على التعلم الذاتي - يُقترح أن يكون نموذج التعليم الذي يسد الثغرة بين التدريس والتعلم نموذجاً مفتوح النهاية، وذلك بأن يسلم تعلم أي وحدة أو أي موضوع إلى فتح مجالات جديدة لزيادة التعلم. ويلج على ذهني مثال يقع في مجال تعليم العبادات، الذي يخصص فيه وقت لمعرفة شروط أداء الصلاة (مثلاً) ففي هذا الموضوع يتم تأكيد أن

"الوضوء" شرط لصحة الصلاة ... وأتصور أن تعميق الميول وتدعيم الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين لابد أن يمتد وبتعمق لإكسابهم معارف جديدة، ولترسيخ اتجاهات إيجابية نحو "النظافة" بوصفها أمراً ضرورياً في حياة الأفراد، والأماكن، وهي أمر ضروري لسلامة الأحياء السكانية، والسبيل إلى هذه السلامة أعمال يجب أن يتجنبها الأفراد، كإلقاء القاذورات في الشوارع، وتلويث موارد الماء، وتلويث الهواء، ويمكن أن تعمق ميول المتعلمين في مراحل مختلفة للتعليم حتى تصل اهتماماتهم إلى البحث عن الأسباب التي جعلت الولايات المتحدة الأمريكية ترفض التوقيع (أو تسحب موافقتها) على معاهدة دولية تهدف إلى تقليل كثافة تلوث الفضاء. وأتصور أن يكون تعميق الميل ودعم الاتجاهات الإيجابية من خلال ما يلي:

- قراءات موجهة.
 - جمع معلومات من الصحف وأجهزة الإعلام المختلفة عن التلوث في صورته المختلفة: الأرض ، والهواء، والماء، والفضاء.
 - ندوات حول موضوعات تتصل بالبيئة، والوقاية من الأمراض المعدية.
 - بحوث يقوم بها الطلاب حول هذا الموضوع، ونحو ذلك.
- ويهمني بعد عرض هذا النموذج أن أنبه إلى ما يلي:

□ ليس مطلوباً ولا معقولاً أن تتجز خطوات هذا النموذج في كل حصة دراسية زمنها ٤٥ دقيقة على النحو المعمول به في المدارس الآن... وعكس هذا هو المراد، بمعنى أن خطوة التهيؤ أولى خطوات النموذج قد تستغرق حصة بأكملها، وقد تستغرق ثلاث أو أربع حصص.. ولا ضرر في هذا ولا ضرار؛ إلا "تطاعة" بعض نظم التعليم في العالم التي تريد أن تحول المعلم إلى مدرس آلي، وأن تحول المدارس إلى مصانع لصنع قوالب إنسانية هشة ... إن مرحلة التهيؤ التي يبدأ بها هذا النموذج ليست "تحلية" لهذا النموذج، وإن الوظائف التي تؤدي في هذه الخطوة - على النحو الذي ذكرناه - تقع في قلب عملية التعلم وتكفل حفز المتعلمين وحشد قواهم العقلية والوجدانية لتعلم موضوعات جديدة، ومن شأن هذه الخطوة أن تجعل المتعلمين مستعدين لتعديل تصوراتهم السابقة عن موضوع الدرس إذا ثبت لهم خطأ هذه التصورات.

□ والنموذج الذي قدمناه - ومثله معه - يحتاج إلى تصور جديد لطبيعة المعارف التي تدرس في المدارس، ومغزاها بالنسبة للمتعلمين، وجدواها بالنسبة للمجتمع، وهذا عمل يجب أن تتعاون فيه كليات إعداد المعلم، مع الهيئة المركزية، ومع المعلمين. وأنا واع تمامًا بأن التيار السائد في إدارة التعليم في العالم العربي لا يشجع على تبني هذا النموذج... وقد أردت بعرضه هنا أن أقدمه للمعنيين من المنظرين والممارسين الذين يؤمنون بضرورة تطوير الممارسات التعليمية...

ولا يحسن أحد أن مثل هذا النموذج "اختراع عبقرى" وأؤكد أن هذا النموذج قد وضع موضع التطبيق في مصر بصورة أوسع وأكثر جدوى. وتمثل هذا التطبيق فيما كنا نسميه في بداية خمسينيات القرن العشرين "المعسكرات الدراسية" التي كنا ننظم فيها معسكرًا دراسيًا لطلاب كل صف في المرحلة الثانوية لمدة أسبوعين. ينتقل فيها الطلاب للإقامة في خيام بفناء إحدى المدارس أو إحدى الساحات في إحدى القرى؛ وقد شاركت في معسكرين أقيم أحدهما بقرية "سنورس" بمحافظة الفيوم، وأقيم الثاني في "إدكو" إحدى المدن المتوسطة في محافظة البحيرة. وكان العمل في هذه المعسكرات ينصب على دراسة ميدانية لأحوال بعض القرى: ديموجرافيًا واقتصاديًا (زراعة، وصناعة، وحرف)، واجتماعيًا، وثقافيًا من خلال دليل عمل أعد مسبقًا، ويقوم كل فريق من الطلاب بإرشاد أحد المعلمين بدراسة جميع الجوانب السكانية والصحية والزراعية والتجارية في القرية، ويكتبون عنها تقارير فردية وأخرى جماعية، ويحصلون من خلال هذه الدراسة على عينات: للحشرات، والتربة، والطيور، والأزياء، والأدب الشعبي، ومنتجات الحرف الخفيفة. وقيمون - بعد المعسكر - معرضًا يعرضون فيه إنتاجهم العلمي والأدبي والفني في هذا المعسكر؛ الذي كان امتدادًا وتعميقًا للمعارف وطرق البحث التي مورست في المعسكر، وترسيخًا للاتجاهات الإيجابية التي كان يهدف التعليم في المدرسة النموذجية بالأورمان إلى تحقيقها...

* * *

وأحسب أن ما قلناه هنا عن عمليات أو استراتيجيات التعلم التي يجب أن يتوجه التدريس في المدارس إلى تعليمها للطلاب يتطلب أن نذكر أمثلة لما يمكن أن يصنع - في ضوء هذا النموذج وفي إطار خصائص الثقافة الإسلامية - في بعض المواد

والأنشطة التي تمارس فعلاً في المدارس ... وقد سبق أن قدمنا ما يمكن أن يكون مثلاً في تعليم اللغة العربية، ونعني به بحث الماجستير الذي أشرفت عليه في جامعة الإسكندرية^(٣٨).

وبقي أن نضيف أمثلة أخرى هنا في التربية العلمية، وفي التربية الاجتماعية، وفي التربية الفنية..

المثال الأول : في التربية العلمية :

في مناهج التعليم في المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية وحدة تعليمية مقررة على طلاب الصف الثاني الإعدادي (المتوسط في بعض البلاد) تحت عنوان: "الكائنات الحية والبيئية والإنسان".

البيئة - لغة - اسم من باء، والبيئة والمبأة والباءة: منزل القوم ، وفي القرآن الكريم: ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَنُبَوِّئَنَّهُمْ مِنَ الْجَنَّةِ غُرَفًا﴾^(٣٩). ولتوضيح كيف نجعل الثقافة الإسلامية محوراً لمنهج العلوم تأسيساً على منهج المثال، نقول ما يلي:

- في التخطيط لتدريس هذه الوحدة، وفي عمليات التدريس ذاتها، وفي الأعمال التي تسبق الموقف التعليمي توضع محتويات المنهج، وتعدّ المواد التعليمية (الكتب المقررة والتدريبات وأدلة المعلمين) وعلى كل من يتصدون لواحد من هذه الأعمال أن يتذرعوا في إنجاز متطلبات التخطيط لتدريس الوحدة ومتطلبات تدريسها بالخصائص الأساسية للثقافة الإسلامية التي أوضحناها في الفصل الثاني من هذا الكتاب، ونذكر بها هنا؛ في صورة ما يقتضيه كل منها في إنجاز ما يسبق الموقف التعليمي، ثم ما ينبغي أن يُمارس في الموقف التعليمي ذاته.

- محور هذه الوحدة - من منظور الثقافة الإسلامية - هو حكمة الله سبحانه وتعالى، خالق الكون، ومدبره، والقيوم عليه، ومجالي هذه الحكمة وحدة هذه

(٣٨) راجع ص ص ٢٤٨ في هذا الكتاب.

(٣٩) السورة (٢٩) العنكبوت: ٥٨، وانظر لسان العرب لابن منظور في مادة "باء".

النظم التي يتألف منها الكون على الرغم من تنوعها، وما يتبدى فيها جميعاً من "تغير"، و "اتزان"، سواء؛ في ذلك: الغلاف الجوي والغلاف الصخري، والغلاف المائي، والغلاف النباتي، والغلاف الحيواني، والغلاف البشري. وفي هذه الآيات جميعها يجب أن تدرس بنياتها لمعرفة ماهياتها وكيفياتها وهذا هو ما تنص عليه مناهج العلوم بعامة، ومناهج علوم البيئة بخاصة. والقسمة المفقودة في كثير من المواقف التعليمية هي أن يتخذ توازن هذه النظم، وجريها على سنن من خلق الله التي لا تبدل لها، فرصة لترسيخ إيمان الطلاب بالله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي لا شريك له، وليس له كفواً أحد.

ولذا ينبغي أن يستغل كل ما يتعلمه الطلاب في هذه الوحدة في تدعيم هذا الإيمان، وأن يدعى الطلاب داخل - متطلبات هذه الوحدة - إلى أن يتوجوا دراساتهم لهذه الأنظمة بأن يتأملوا مع معلمهم قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ كَرِيمٍ هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ بَلِ الظَّالِمُونَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾^(٤٠).

في دراسة الماء يتم التركيز على ضرورة الماء لتركيب أجسام جميع الكائنات الحية: النباتية والحيوانية، وفي ختام الدراسة للماء يربط كل ما تمت دراسته بقول الله سبحانه وتعالى :

﴿ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ ﴾^(٤١).

﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ ﴾^(٤٢).

﴿ قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَأْوَكُمْ غُورًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ ﴾^(٤٣).

ويدعى المتعلمون إلى دراسة الوسائل والأعمال الملوثة للماء وأخطارها على الأسماك والحيوان والنبات والإنسان، ويتحاورون حول أخطارها، وحول الأمراض

(٤٠) السورة (٣١) لقمان: ١٠-١١

(٤١) السورة (٢) البقرة : ٢٢.

(٤٢) السورة (٢١) الأنبياء : ٣٠.

(٤٣) السورة (٦٧) الملك : ٣٠.

التي يسببها تلوث الماء، وتلوث الطعام، وتلوث الهواء، وتلوث الفضاء، وتتاح لهم فرص واسعة لاقتراح سبل التغلب على العادات السلوكية القبيحة التي يدأب عليها بعض الناس لإفساد البيئة. ويلفت انتباههم إلى المفارقة الغريبة التي يمثلها بعض الناس الآن بالنسبة للبيئة؛ فبدلاً من الوفاء بمتطلبات العمران والسلامة والصحة للفرد والمجتمع وللأمة؛ للوفاء بعهد الاستخلاف - صار الإنسان مفسداً للبيئة، ملوثاً لمصادر الحياة فيها.

وفي هذه الوحدة ومثيلاتها مجال واسع ليتعرف المتعلمون على رؤية الإسلام للنظافة في مستوى الفرد والأسرة والمجتمع، وكل ما يتصل "بالصحة الوقائية"، وشواهد ذلك كثيرة منها ما يلي:

قول الرسول ﷺ : "مضمضوا من اللبن فإن له دسماً" (٤٤).

وقوله - أيضاً - "لا عدوى، ولا هامة، ولا صفر، وفرّ من المجذوم كما تفر من الأسد" (٤٥).

وما رواه أسامة بن زيد عن الرسول ﷺ : "إذا سمعتم بالطاعون في أرض فلا تدخلوا عليه، وإذا وقع وأنتم في أرض فلا تخرجوا فراراً منه" (٤٦).

وثابت أن الرسول ﷺ "نهى عن الشرب من ثلثة القدح، وأن ينفخ في الشراب" (٤٧). (ثلثة القدح = الإناء الذي به شقوق وكسور يمكن أن تتجمع فيها الجراثيم).

وفي ضرورة المحافظة على البيئة نقية سليمة صالحة للاستعمال نهى الرسول ﷺ عن البول في الماء سواء أكان جارياً أم راكداً :

"نهى الرسول عن البول في الماء الجاري" (٤٨).

وكذلك "نهى الرسول عن البول في الماء الراكد" (٤٩).

(٤٤) عن ابن عباس وسهل بن سعد في سنن أبي داود.

(٤٥) في صحيح البخاري ومسلم.

(٤٦) في صحيح البخاري ومسلم وسنن النسائي.

(٤٧) في صحيح الإمام البخاري وفي سنن أبي داود عن أبي سعيد.

(٤٨) رواه الطبراني في الأوسط، عن جابر وقال إنه حسن.

(٤٩) صحيح الإمام مسلم وغيره.

وعن توازن الإنسان في الغذاء، طلباً للسلامة، وتجنباً لكثير من الأمراض جاءت آيات كثيرة وأحاديث عدة؛ يجب أن تقدم إلى المتعلمين، وأن تدور بينهم حوارات حولها، في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا ۚ ﴾ (٥٠).

﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ ۚ ﴾ (٥١).

وفي قول الرسول ﷺ: "ما ملأ ابن آدم وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة، فثلث لطعامه وثلث لشرابه، وثلث لنفسه" (٥٢).

المثال الثاني: في التربية الاجتماعية:

يشمل مصطلح الدراسات الاجتماعية في نظم التعليم في الدول الإسلامية والعربية دراسات من شأنها ما يلي:

- ١- أن تزيد في وعي المتعلمين بذواتهم، وأن يزداد استيعابهم للأوضاع الاجتماعية والثقافية، وهي أوضاع لا تنفك عن الأوضاع الاقتصادية والسياسية في ماضي الأوطان وفي حاضرها وفي مستقبلها. وتسهم في تحقيق هذه الغاية دراسات متنوعة: الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد والإحصاء والاجتماع ونحوها.
- ٢- زيادة الكفاءة الاجتماعية للمتعلمين، وذلك عن طريق استيعابهم لبنية ووظائف المؤسسات الاقتصادية والسياسية والتشريعية والقضائية والاجتماعية، وصولاً إلى أن يغرس التعليم - من خلال الوعي بهذه المؤسسات ووظائفها المنشودة وواقعها الفعلي - في المتعلمين الحرص على المشاركة في دعم هذه المؤسسات، وترسيخ الولاء للثقافة التي تكتنفها، ومحاولة المشاركة في دعمها، وتقويم المعوج منها، عن طريق الجدل بالحسنى، والتناصح، والتعاقد على البر، والتناهي عن المنكر، وتجنب الفساد والإفساد للذوات وللبيئة، وللمال الخاص، وللمال العام .. وهكذا.

(٥٠) السورة (٧) الأعراف : ٣١.

(٥١) السورة (٤٧) محمد : ١٢.

(٥٢) في مسند أحمد بن حنبل، ومسند الترمذي، ومسند ابن ماجه، عن المقدم معد يكره (حديث صحيح).

وتحقيق غايات التربية الاجتماعية جهد تشارك فيه الدراسات التي تقدمها نظم التعليم في مواد متفرقة في التعليم قبل الجامعي، ولذا فإنني أؤثر في تقديم أمثلة لكيف يمكن أن تسهم الثقافة الإسلامية في تحقيق أغراض هذه التربية - أؤثر أن أعرض نصوصًا يمكن أن يتم تناولها في كثير من المواد الدراسية التي تدرس في المدارس .. على أنه لا بد من التذكير بأن سمات الشخصية الاجتماعية السوية لدى المتعلمين لا ينتج عن مجرد دراسة بعض النصوص، وشرح ما غمض من مفرداتها وحفظها؛ وإنما تنتج سمات الشخصية السوية من اتخاذ هذه النصوص وسيلة لتحريك العمليات الفكرية لدى المتعلمين؛ ليصلوا في القضايا التي تعرض فيها النصوص إلى قرارات طوعية؛ فلا إكراه في الدين، ولا إكراه في العلم، وإنما حفز المتعلمين ليختاروا لأنفسهم عن بيئة، وليرفضوا عن بيئة.

وأستأذن في إضافة أن التعليم "بالقدوة" التي يراها المتعلمون في أهل الرأي في بيئاتهم أكثر فاعلية، وأبقى أثرًا في تكوين الشخصية المسلمة السوية: في القادة السياسيين، وأهل الحكم، وفي قادة ورؤساء المؤسسات، وفي الآباء والأمهات وفي مديري المدارس وفي المعلمين... وهذا حديث يبدو بدهيًا، ولكن واقع حال أمتنا يوجب التذكير به... وقد فعلت .. فلأنصرف الآن إلى النصوص التي يمكن أن تسهم في تحريك عمليات التفكير لدى المتعلمين في الواقع الاجتماعي للأمة.

في تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية :

قدمت قبلاً أن الثقافة الإسلامية ثقافة وسطية؛ وأحد وجوه هذه الوسطية العادلة هو الجمع بين المسؤولية الفردية والمسؤولية الاجتماعية في آن واحد؛ فإذا تعارض الصالح الخاص مع الصالح العام كانت أولوية الرعاية لما هو عام؛ يمس الجماعة والأمة والإنسانية.

وفي هذا الصدد كانت القواعد الأصولية من مثل: دفع المفساد مقدم على جلب المنافع، وإذا تدافع حق الناس مع حق خالق الناس قدم حق الناس على حق الإله. وتعريض الطلاب في التعليم قبل الجامعي لحالات واقعية أو مفترضة من شأنه أن يستثير كثيرًا من عمليات التفكير لدى الطلاب التي هي السبيل الأوضح لتغيير أفكارهم وعاداتهم وسلوكهم. وفي هذا الصدد يستطيع المعلمون في كثير من المواقف التعليمية

أن يتحاوروا مع طلابهم حول كثير من الأحداث الجارية في المجتمع المحلي، وفي المجتمع الوطني، وفي المجتمع الإقليمي، التي تتبدى فيها نزعة "الأمالية" التي يفر من خلالها كثير من الناس من مسئولياتهم الاجتماعية، ويتجلى فيها بشكل بشع العكوف على الذات، وعلى مصالح الأبناء والأقارب، والنفور مما هو عام - ما دام لا يجلب منفعة خاصة - والسكوت على كثير من الفحشاء والقباح، والقعود عن التناصح بالمعروف، والتناهي عن المنكر، وشيوع النفاق والمراعاة والمداراة.

وفي نصوص القرآن الكريم وفي السنة النبوية المشرفة، وفي سيرة بعض القادة المسلمين، ما يمكن أن ينمي من خلاله الإحساس بالمسئولية الاجتماعية من مثل ما يلي:

قول الحق تبارك: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرْضَيْتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ إِلَّا تَنْفِرُوا يَغْذِبْكُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَيَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ وَلَا تَضُرُّوهُ شَيْئًا وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (٥٣).

﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بَقِيَتْ حَتَّىٰ يَغْيُرُوا مَا بَأَنفُسِهِمْ﴾ (٥٤).

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَنَاجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَاجَوْا بِالْإِثْمِ وَالْفُزْدَانِ وَمَعْصِيَةِ الرَّسُولِ وَتَنَاجَوْا بِالْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ﴾ (٥٥).

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ﴾ (٥٦).

وأحسب أن الأمة الإسلامية في الآونة الحاضرة يصدق عليها قول الرسول ﷺ: "يوشك أن تداعى عليكم الأمم من كل أفق كما تداعى الأكلة إلى قصعتها!! قيل يا رسول الله! فمن قلة يومئذ؟ قال: لا، ولكنكم غثاء كغثاء السيل، يجعل الوهن في قلوبكم، وينزع الرعب من قلوب عدوكم؛ لحبكم الدنيا وكرهيتكم للموت" (٥٧).

(٥٣) السورة (٩) التوبة: ٣٨-٣٩.

(٥٤) السورة (١٣) الرعد: ١١.

(٥٥) السورة (٥٨) المجادلة: ٩.

(٥٦) السورة (١٤) إبراهيم: ١٩.

(٥٧) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن ثوبان (صحيح).

نجاه الأمة في اتحادها :

وتوزع أمة الإسلام في شعوب مختلفة، وبلاد متباعدة يتيح لأعداء الأمة في خارج الدول العربية والإسلامية أن يثيروا القضايا التي تختلف عليها الأمة، ويتولد عن هذا الاختلاف أخطار النزاع بين أبناء الأمة الواحدة. ولذا فقد حرص الإسلام على حث الجماعة على الاتحاد، وعلى التعارف، والتعاقد حتى يتفادى المسلمون مخاطر النزاع. وقد تأكدت هذه المعاني في نصوص عديدة منها قول الله سبحانه:

﴿ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ ﴾^(٥٨). وقد فسر الإمامان السيوطي والمحلي "ريحكم" على أنها تعني: قوتكم ودولتكم.

﴿ وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ تَفَرَّقُوا وَاخْتَلَفُوا مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَأُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾^(٥٩).

وفي أقوال الرسول ﷺ أن عاقبة الاختلاف هي الهلاك؛ فقد جاء في صحيح البخاري قول الرسول ﷺ: " لا تختلفوا فإن من كان قبلكم اختلفوا فهلكوا"^(٦٠).

الاقتصاد من منظور إسلامي :

والاقتصاد من المنظور الإسلامي يختلف عن الشيوعية الجائرة، التي تغلب مصلحة المجتمع على مصلحة الأفراد، وقد ثبت فشلها، وكانت سبباً في انهيار الاتحاد السوفيتي السابق: ويختلف - أيضاً - عن الرأسمالية الليبرالية المتوحشة التي برزت في صورة جديدة هي: ما يسمونه "العولمة". وتدل خبرة الدول مع "العولمة" منذ بداية العقد الأخير في القرن العشرين على أنها قد وصلت الآن إلى "عولمة الفقر"، وأنها فخ نصب لاصطياد اقتصادات الدول النامية، وأنها يجب أن تساءل عما أحدثته من شيوع الفقر، وزيادة نسبة الفقراء في الدول النامية. ولست أنوي أن أتحدث عن ظاهرة العولمة - هنا - حتى لا أخرج عن السياق الذي خطط لتأليف هذا الكتاب؛ ويكفي أن

(٥٨) السورة (٨) الأنفال: ٤٦.

(٥٩) السورة (٣) آل عمران: ١٠٤-١٠٥.

(٦٠) رواه ابن مسعود (في صحيح الجامع الصغير للألباني: ٧٢٥٥).

أقول إنها في نظر كثير من أهل الذكر وأولي العزم في الشؤون الاقتصادية ليست إلا "أمركة" و "أوربية"، وهي في منطقة الشرق الأوسط "أسرلة"، ويمكن أن تراجع في شأنها بعض الكتب المتاحة باللغة العربية، والتي كتبت أصلاً باللغتين الإنجليزية والألمانية^(٦١).

ويمكن أن نتناول القضايا الاقتصادية من منظور إسلامي على الوجه التالي:

أصل المال وحركته :

المال - لغة - هو ما يملك من الأعيان؛ كالذهب والفضة والحيوان والعقار والشجر ونحوه، وتوجد في العالم المعاصر صور أخرى لملكية المال تتمثل في أسهم الشركات، وصناديق الاستثمار وغيرها. ومن صور المال الثروة التي أودعها الله جلت قدرته في باطن الأرض كالنفط والمعادن. والمال كله في الأصل مال الله الذي له ملك

(٦١) انظر:

- هانس بيتر مارتين وهارولد شومان. فخ العولمة. ترجمة: عدنان عباس علي، مراجعة وتقديم : رمزي زكي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. الكتاب رقم ٢٢٨. وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الألمانية على النحو التالي:

Hans-Peter Martin and Harold Schuman. Die Globalisierungsfalle. Germany: Rowohlt Verlag GmbH, 1996.

- عمران أبو حجلة (مترجم) ومراجعة هشام عبدالله. حالات فوضى : الآثار الاجتماعية للعولمة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٧.

وهو ترجمة لكتاب صدر باللغة الإنجليزية تحت عنوان:

States of Disarray: The Social Effects of Globalization, Published by UNRISD.

- ميشيل تشوسودوفسكي. عولمة الفقر. ترجمة محمد مستجير مصطفى. القاهرة: كتاب مسطور، الطبعة الثانية، ٢٠٠٠م. وهو ترجمة للكتاب التالي:

Michel Chassudovsky. The Globalization of Poverty: Impacts of IMF and World Bank Reforms. London and New Jersey: Zed Books, Ltd., 1998.

- بول هيرست وجراهام تومبسون. مساءلة العولمة: الاقتصاد الدولي وإمكانات التحكم. ترجمة إبراهيم فتحي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة. ١٩٩٨. وهو ترجمة للمرجع التالي:

Paul Hirst and Grahame Thompson. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance. Plity Press.

السموات والأرض وما بينهما وما تحت الثرى. والناس مستخلفون في مال الله بمعنى أن لهم حق التصرف، وحق الانتفاع، وحق الاستثمار.

وليس للمال قيمة في ذاته، وإنما يكتسب قيمته من الجهد المبذول في استثماره. وقد أُنذر القرآن الكريم هوة جمع المال، وأغنياء الحروب، ونهازي الأزمات الاقتصادية:

﴿وَيَلْ لَّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ كَلَّا لَيُنْبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ نَارُ اللَّهِ الْمَوْقَدَةُ﴾ (٦٢).

المال للاستثمار وليس للاكتناز:

والمال من المنظور الإسلامي للاستثمار - في حدود ما شرع الله - وليس للاكتناز والتباهي بكمه. والقعود عن استثماره وتوظيف إنفاقه لخدمة الجماعة والمجتمع خسارة كبيرة.

﴿قَالَ نُوحٌ رَبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مَنْ لَمْ يَزِدْهُ مَالَهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا﴾ (٦٣).
﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلَا يَنْفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يَوْمَ يُخْمَىٰ عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتَكْوَىٰ بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وظُهُورُهُمْ هَذَا مَا كَنْزْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كَنْتُمْ تَكْنِزُونَ﴾ (٦٤).

واستثمار المال من المنظور الإسلامي محكوم بأن يكون تعاوناً على البر والتقوى، وليس تعاوناً على الإثم والعدوان؛ فمؤسسات الاستثمار يجب أن تدار وأن تضبط بأخلاقيات الإسلام، بمعنى الشفافية، وألا يخون أحد في المؤسسة أحداً، وألا يأخذ أحد حق غيره، فقد جاء في حديث قدسي: "أنا ثالث الشريكين ما لم يخن أحدهما صاحبه؛ فإذا خانته خرجت من بينهما وجاء الشيطان...". وألا تستغل الشركات والمؤسسات التجارية جماهير المستهلكين برفع الأسعار أو الغش التجاري ونحوه.

(٦٢) السورة (١٠٤) الهمزة: ٦-١.

(٦٣) السورة (٧١) نوح: ٢١.

(٦٤) السورة (٩) التوبة: ٣٤-٣٥.

الوسطية بين الشح والإسراف:

وإنفاق الناس على أبنائهم وذويهم، وفي سبيل الله أمر مشروع، والمذموم في الإسلام هو الشح المفرط، فالبخل إنكار للنعمة، وفيه تعطيل للوظيفة الاجتماعية للمال، وحبس الأموال عن التداول والإنفاق تجميد يفسد الحياة، ويقلص الإنتاج، ويعوق المصالح الخاصة والعامة. وفي هذا الصدد جاءت آيات القرآن المجيد: ﴿وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَحْنًا نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ (٦٥).

﴿وَأَتَوْهُمْ مِنْ مَالِ اللَّهِ الَّذِي آتَاكُمْ﴾ (٦٦).

﴿آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفَقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ﴾ (٦٧).

وفي آيات الذكر الحكيم نصوص تحرم الإسراف، وتعلن صراحة حق الجماعة في مال الفرد، ولذا شرع الحجر على السفهاء المسرفين خشية تبديد الأموال، ودفعاً لما تؤدي إليه كثرة المال من سوء السلوك. وحق تصرف الفرد في ماله مقيد دائماً بالرشد، وتوظيف الأموال مشروط بأن يكون في وجوه مشروعة، وإلا كان حق الحاكم بوصفه ممثلاً للجماعة أن يوقف الحق الطبيعي للفرد في تصريف أمواله، وأن يصادر المال، فالمال أصلاً مال الجماعة؛ بدليل أن من يموت ولا وارث له تعود أمواله إلى مصدرها الأصلي؛ إلى خزانة الدولة بوصفها حارسة لمال الجماعة؛ المال العام.

﴿وَكَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ بَطِرَتْ مَعِيشَتَهَا فَتِلْكَ مَسَاكِنُهُمْ لَمْ تُسْكَنْ مِنْ بَعْدِهِمْ إِلَّا قَلِيلًا وَكُنَّا نَحْنُ الْوَارِثِينَ﴾ (٦٨).

﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾ (٦٩).

﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا﴾ (٧٠).

(٦٥) السورة (٥٩) الحشر: ٩.

(٦٦) السورة (٢٤) النور: ٣٣.

(٦٧) السورة (٥٧) الحديد: ٧.

(٦٨) السورة (٢٨) القصص: ٥٨.

(٦٩) السورة (١٧) الإسراء: ٢٧.

وقد روى عن الرسول ﷺ قوله: "شرار أمتي الذين غَدَّوا بالنعيم، الذين يأكلون ألوان الطعام، ويلبسون ألوان الثياب، ويتشددون في الكلام" (٧١).

تحريم الربا:

واستثمار المال يكون ببذل الجهد وبالنشاط وبالعمل؛ فالمال لا يولد المال كما يقول المرابون؛ وإنما يولده العمل، وبذل الجهد، والنشاط الدؤوب في سبل مشروعة، تتحقق بها قوى الفرد وإمكاناته العقلية وفاعليته الاجتماعية. ولذا كان تحريم الربا في الإسلام؛ لأنه زيادة في المال بلا جهد أو عمل، وهو استغلال لحاجات الناس، وتكاثر في المال، دون ما يقابله من إنتاج يفيد الجماعة. ولنتأمل سوياً قول الله سبحانه وتعالى:

﴿الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصُّدُقَاتِ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾ (٧٢).

﴿وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبَا لِيَرْتَوِيَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْتَوِ عِنْدَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُضْغِفُونَ﴾ (٧٣).

وقد تأكد في آية كريمة أن الذين يقرضون الناس قرضاً حسناً إنما يقرضون الله - سبحانه - ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يَقْرُضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً﴾ (٧٤).

سد الثغرة المالية بين طبقات الأمة :

وقد شرع الإسلام لتقريب الهوة المالية بين طبقات الأمة عدة إجراءات، ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلي: (أ) دعوة الإسلام من تورطوا في عمليات ربوية إلى التوبة، والتخلص من هذا الإثم الكبير، وذلك بأن يسترد الفرد رأس ماله، وأن يرجع ما تربحه من مال - بلا عمل - إلى من استدان منه المال، فقال جل شأنه :

(٧٠) السورة (٤) النساء: ٥.

(٧١) جاء الحديث الشريف في ذم الغيبة والنميمة عند ابن أبي الدنيا ورواه البيهقي عن فاطمة الزهراء (حسن).

(٧٢) السورة (٢) البقرة: ٢٧٥-٢٧٦.

(٧٣) السورة (٣٠) الروم: ٣٩.

(٧٤) السورة (٢) البقرة: ٢٤٥.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِن تَبَتُّمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ ﴾ (٧٥).

(ب) وجعل الزكاة ركناً من أركان الإسلام، وهي مال يؤخذ من أموال الأغنياء ليرد على الفقراء، بطريقة مقننة يقل الجدل حولها:

﴿ وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴾ (٧٦).

﴿ وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّغْلُومٌ لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ ﴾ (٧٧).

هذا، ومما يشد الانتباه ويدعو للتأمل بصدد إيتاء المال للمحتاجين، أن الزكاة ذكرت متأخرة، ومسبوبة بحقوق أخرى في المال غير الزكاة في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿ لَيْسَ الْبِرُّ أَنْ تُولُوا وَجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ ﴾ (٧٨).

وفي أحاديث الرسول ﷺ ما يقطع باستنكار الإسلام للتباينات الاقتصادية المفرطة بين الناس وتأثيرها. وقرأ معي: "أيما أهل عرصة أصبح فيها أمرؤ جائعاً فقد برئت منهم نمة الله تبارك وتعالى" (٧٩).

"ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم"، و.. من كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له، ومن كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له" (٨٠).

قال راوي هذا الحديث إنه ﷺ ذكر أصنافاً من المال حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل مال.

(٧٥) السورة (٢) البقرة : ٢٧٨-٢٧٩.

(٧٦) السورة (٢) البقرة : ٤٣.

(٧٧) السورة (٧٠) المعارج : ٢٤-٢٥.

(٧٨) السورة (٢) البقرة : ١٧٧.

(٧٩) ذكره الحاكم في: المستدرک علی الصحیحین، عن ابن عمر وعن أبي هريرة.

(٨٠) رواه أبو داود ومسلم وأحمد بن حنبل: رياض الصالحين.

ومشتهر في التراث الإسلامي أن ابن حزم وغيره من العلماء قد أفتوا بأنه إذا مات رجل جوعاً في بلد اعتبر أهل البلد الذين كانوا يعلمون حال ذلك الرجل قتلة له؛ وأخذت منهم دية القتل.

ومغزى تلك النصوص الكريمة والحالات العديدة هو أن تباين الطبقات اقتصادياً على النحو المسرف الذي نتحدث عنه تقارير التنمية في العالم ليس من الإسلام في شيء؛ ولذا فلا يستغرب أحد قول أبي ذر الغفاري: "عجبت لمن لا يجد القوت في بيته.. كيف لا يخرج على الناس شاهراً سيفه"، إنها مقولة ثورية؛ وهي حكيمة وعاقلة - فيما أرى - لأن قسوة الجوع، وفراغ المعدة مدعاة إلى هلاك النفوس، وحفظ النفس وتركيتها - بدنياً وعقلياً ودينياً - هو أحد مقاصد الشريعة الإسلامية.

ولعل هذه النهاية للأيدي المغلولة عن العطاء في سبيل الإنسانية، وفي سبيل الله، هي ما حذر منها القرآن الكريم في قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَا يَخْسِبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرٌ لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ﴾^(٨١).

وأحسب أن الشرور التي تعاني منها الإنسانية اليوم يمكن أن ترد إلى حالتين: (أ) كثرة المال، إلى الحد الذي يستشعر فيه الفرد والجماعة والدولة أنه بما يمتلك من مال هو القوة الوحيدة التي ما بعدها قوة، وتلك حالة تحدث على الطغيان، وتجاوز الحدود في التعامل مع الذات، ومع الآخرين. وصدق الله العظيم القائل: ﴿كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَإِطْفَىٰ أَنْ رَأَاهُ اسْتَغْنَىٰ﴾^(٨٢).

(ب) حالة الفقر المدقع، وضياح الأمل في كسب الرزق من وجوه حلال مشروعة؛ وهي حالة تدفع الناس إلى محاولة الحصول على المال بطرق غير مشروعة كالسرقة والقتل، وتجارة المخدرات ونحوها.

وتلك هي الحالة التي استعاذ منها الرسول ﷺ، كما استعاذ من الجبن والبخل في دعاء مشتهر قال فيه: "اللهم إني أعوذ بك من الهم والحزن وأعوذ بك من العجز والكسل، وأعوذ بك من الجبن والبخل، وأعوذ بك من غلبة الدين وقهر الرجال". وفي رواية أخرى: ".... وأعوذ بك من جهد البلاء! قيل وما جهد البلاء يا رسول الله؟ قال: قلة المال وكثرة العيال"^(٨٣).

(٨١) السورة (٣) آل عمران: ١٨٠.

(٨٢) السورة (٩٦) العلق: ٦-٧.

(٨٣) رواه أبو داود في كتاب الأذكار.

وهكذا يمكن القول إن الفقر المدقع محضن لمساوئ العيوب الأخلاقية، وهو زمام يقاد به بعض الناس - وهم كثر في العصر الحالي - إلى كل سوء؛ ولذا فإنه - دائماً - أحد الاحتمالات القوية في تقصي أسباب الجرائم.

والتخلص من حالات الفقر المدقع أمر تقع المسؤولية الأولى فيه على الدولة، وعلى الجماعات والأفراد أن يتعاونوا في هذا الصدد بأقصى ما لديهم من وسع، بإتقان الأعمال، وزيادة الإنتاج، وتحسين نوعية المنتجات، وترشيد كيفية أداء الخدمات.

آداب وعادات اجتماعية:

واعتقد أن التربية الاجتماعية لا تكتمل صورتها إلا إذا حرصت المؤسسات التعليمية، على أن تكون حياة العمل فيها تدريباً عملياً على فهم الآداب والعادات الاجتماعية التي تحث عليها الثقافة الإسلامية. وذلك من خلال تنظيم المدرسة، وممارسة النشاطات المختلفة في إطار الثقافة الإسلامية؛ سواء في ذلك إدارة المدرسة والإشراف على مرافقها، والمشاركة في اللجان والأعمال والدراسات التي يتطلبها التعليم المدرسي. وذلك في إطار الثقافة الإسلامية، وأضرب لذلك أمثلة أوجز القول فيها خشية التكرار والإملال.

من الآداب الاجتماعية أن يحرص الطلاب على حماية مرافق المدرسة من مبان، وأجهزة، وأفنية، ومختبرات، ونباتات للدراسة أو الزينة، وملاعب، ومصادر مياه ونحوها. وقد قدمت عند حديثي عن البيئة نصوصاً يمكن أن تتوج بها الحوارات التي تدور في غرف الدراسة لحماية البيئة وتنميتها. وأضيف إليها - هنا - روح الجماعة، والتودد إلى الناس، بوصفهما سبيلاً إلى الوحدة والتنوع في آن واحد؛ تطبيقاً لقول الرسول ﷺ: "المؤمن يألف، ولا خير فيمن لا يألف ولا يؤلف"^(٨٤). وفي هذا دفع للتنازع والتغابن، وحث على التعاون واعتصام بحبل الله؛ ودعم للبناء الاجتماعي.

(٨٤) الحديث في مسند أحمد بن حنبل عن سهل بن سعد (صحيح).

التحرر من الأنانية إلى الاجتماعية :

والأنانية غريزة في البشر جميعاً، ويتحرر الأفراد من هذه الأنانية عن طريق الملاحظة، والخبرات الجمعية، والإيثار، والتدريب على الإضافة إلى خير الجماعة منذ الصغر، وتتحقق الغايات الاجتماعية في هذا الصدد بأن تنظم مؤسسات التعليم، داخل المدارس (مثلاً) مجالس للحكم الذاتي، ولجاناً - ثقافية واجتماعية ورياضية - يتبادل فيها الطلاب المواقع حسب كفاءاتهم، ويتدربون في آن واحد على القيادة الرشيدة، والتبعية الحكيمة، التي لا تشعر إزاء القيادة بنقص أو كراهية أو بغض؛ ولذا فإنها تمحس لها النصيح، وتتجنب مرءاتها أو منافقتها أو مجاملتها على حساب ما هو خير، وحق، وصواب، وعدل.

وفي تكثيف شديد أقول: إن التعليم المدرسي يجب أن يكون حياة اجتماعية فاضلة - قدر الإمكان - يمارس المتعلمون فيها التعاون والتكافل، ورعاية الصالح العام، ويتشبهون بالصدق والأمانة والمحبة.

وفي هذه المعاني جاءت آيات قرآنية كريمة، وأحاديث شريفة، وخبرات - يمكن مع الممارسات الفعلية التي أشرت إلى أمثلة لها - أن يستوعبها المتعلمون، وأن يدركوا أنها ليست مثاليات معلقة في الهواء؛ وإنما هي ممارسات في طاقة البشر جميعاً؛ لو صدقت نوايا القائمين على التعليم، وأحسنوا فهم دينهم، ولنتأمل سوياً مثل ما يلي: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ ۚ ﴾^(٨٥)، وقول الرسول ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يجب لأخيه ما يحب لنفسه"^(٨٦)، وقوله ﷺ: "المسلمون تتكافأ دماؤهم، يسعى بذمتهم أدناهم وهم يد على من سواهم"^(٨٧)، وقوله ﷺ: "والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن!! قيل من يا رسول الله؟ قال: من لا يأمن جاره بوائقه"^(٨٨).

(٨٥) السورة (٤٩) الحجرات : ١٠.

(٨٦) في سنن الترمذي وسنن ابن ماجه عن أنس (صحيح).

(٨٧) سنن أبي داود وسنن ابن ماجه عن ابن عمر (حسن).

(٨٨) في مسند أحمد بن حنبل، وفي صحيح البخاري عن أبي شريح.

وقد تساءل الرسول ﷺ عن حق الجار، وثابت أنه ذكر في الإجابة عن السؤال أن تعينه إن استعان بك، وأن تقرضه إن استقرضك، وأن تعوده إذا مرض، وأن تعاونه إذا افتقر، وأن تهنئه إذا أصابه خير، وتعزيه إذا نزلت به مصيبة، وأن تتبع جنازته إذا مات، وألا تستطيل عليه بالبنيان حتى لا تحجب عنه الريح إلا بإذنه، وألا تؤذه بقتار ريح قدرك إلا أن تغرف له منها، وإذا اشتريت فاكهة فاهد له منها، فإن لم تفعل فأدخلها سرًا، ولا يخرج بها ولدك ليغيظ ولده^(٨٩).

ونكرت كتب الفقه الإسلامي أن حق الجار في الإسلام هو الامتناع عن فعل كل ما هو ضار به كأن تقيم بجانبه - دون إذنه - مصنعًا، أو فرنًا، أو مكانًا للقمامة، أو تصنع ما يلوث الهواء الذي يستنشق، أو أن تفتح في دارك نافذة تطل منها على نساء جارك^(٩٠).

وعن إيثار الصالح العام وصالح الآخرين جاء في التنزيل الحكيم: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَحْنَفِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾^(٩١).

المثال الثالث: في التريية الفنية

الفن - لغة - كلمة تدل على معان مختلفة: ١- التطبيق العملي للنظريات العلمية بالوسائل التي تحققها، ويكتسب بالدراسة والمرانة. ٢- جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة. ٣- جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف، وبخاصة عاطفة الجمال كالتموير والموسيقى والشعر. ٤- مهارة يحكمها الذوق والمواهب. وتجمع الكلمة على فنون^(٩٢).

والفن - أيضًا - الضرب والنوع من الشيء، ورجل مَفَنٌ : أي يأتي بالعجائب، وامرأة مِفَنَّة^(٩٣).

(٨٩) محمود مهدي الاستنبولي: مرجع سابق، ص ٣٠٩-٣١٠.

(٩٠) محمد أبو زهرة: التعسف في استعمال الحق. القاهرة، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب، ١٩٦٣، ص ٨٠.

(٩١) السورة (٥٩) الحشر : ٩.

(٩٢) المعجم الوسيط: مادة "الفن".

(٩٣) ابن منظور، لسان العرب. مادة "فن".

ومغزى هذه الفذلكة اللغوية هو أن الكلمة في اللغة العربية ليس لها معنى محدد، فهي تطبيق النظريات العلمية، وقواعد العمل الحرفي والصناعي، ووسائل تستخدم في التواصل الشعوري والعاطفي، ومهارة في تذوق الجمال.

هذا، والكلمة الإنجليزية المقابلة لفن هي Art ولها - أيضًا - في الإنجليزية معان أكثر عددًا مما لكلمة "فن" العربية.

وتزخر الكتابات التربوية بتشعيب التربية إلى تربية عقلية تستهدف معرفة الحق، وتربية خلقية يبتغى فيها تعويد المتعلمين على حب الخير، وتربية فنية تستهدف تربية تذوق الفن الجميل.

وقسمة التربية على النحو السابق موروثه في الثقافات المعاصرة من الثقافة اليونانية القديمة.

وهي - فيما أرى - قسمة مصطنعة، أريد بها الفهم والإفهام. والصواب أن شخصية الإنسان متكاملة يتكامل فيها العقل والوجدان ولا ينفكان عن الإدراك الحسي وهو النافذة الأولى التي يطل الإنسان منها على العالم المحيط به.

ويغطي "الفن" (الجنس) في الكتابات وبرامج التعليم المعاصرة رقعة واسعة من النشاط الإنساني تشمل: الرسم، والتصوير، والنحت، والموسيقى، والأدب، والمسرح وغيرها. وتمثل هذه الفنون جزءًا في مناهج التعليم العام، وأنشطته، وتدرس للطلاب، ولا يؤدون فيها امتحانًا في معظم أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية، وينظر إليها بعض أولياء الأمور وبعض الطلاب نظرة متدنية، تعود لأسباب شتى؛ منها الجدل الديني الذي دار حول مشروعيتها.

ولست راغبًا - هنا - في أن أعرض وجهات النظر المختلفة حول هذه الفنون؛ وإنما سأنقل لك خلاصة ما قال واحد من أهل الثقة وأولي العزم في هذا المجال - بعد دراسة فاحصة ومتأنية لمختلف وجهات النظر - ، لأبني عليه، ما يمكن أن تنهض به أنظمة التعليم في البلاد العربية والإسلامية في شأن التربية الفنية.

يقول "محمد عمارة": "إن ... فموقف القرآن الكريم من التصوير والتماثيل للأحياء ليس واحدًا، وليس عامًا، وليس مطلقًا .. فحيثما تكون سبيلًا للشرك بالله - شركًا جليًا أو خفيًا - فهي حرام، والواجب تحطيمها ... أما عندما تنتفي مظنة

عبادتها وتعظيمها والشرك بواسطتها، فهي عندئذ، من نعم الله، التي يجب على الإنسان أن يقصد إليها، وأن يتخذ منها سبيلاً لترقية حسه، وتجميل حياته، وتركيز القيم الطيبة^(٩٤).

أما عن آلات العزف - الموسيقى - فإن ما يتداول في شأن منعها أو تحريمها من أحاديث تنسب إلى الرسول ﷺ فإنها أحاديث معلولة بمقاييس علم الجرح والتعديل^(٩٥). ونقل عمارة عن الإمام أبي حامد الغزالي في شأن الغناء والموسيقى قوله: "ومن لم يحركه الربيع وأزهاره، والعود وأوتاره، فهو فاسد المزاج، ليس له علاج!!! ومن لم يحركه السماع فهو ناقص مائل عن الاعتدال، بعيد عن الروحانية، زائد في غلظ الطبع وكثافته على الجمال والطيور، بل على جميع البهائم!؛ فإنها جميعاً تتأثر بالنغمات الموزونة".

أما عن فن الأدب وأثره في التربية الوجدانية فسوف أكتفي بتذكير القارئ بالسحر القاهر للقرآن الكريم، وأثره على المؤمنين والكافرين على سواء؛ كما تبدى ذلك في قصة إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حين قيل له: إن أخته فاطمة وزوجها سعيد بن زيد بن عمرو قد أسلما، وصبا عن دينهما، فذهب عمر إليهما وسمع خباباً بن الارت يتلو عليهما القرآن، فافتحم الباب، ويطش بزواج أخته، وشج أخته فاطمة .. ثم أخذ الصحيفة التي كان يقرأ منها خباب، وفيها سورة طه، فلما قرأ صدرها منها قال: "ما أحسن هذا الكلام، وأكرمه"، ثم ذهب إلى النبي فأعلن إسلامه. فكبر النبي ﷺ تكبيرة عرف أهل البيت من أصحابه أن عمر قد أسلم^(٩٦).

وأما سحر القرآن للكافرين فتشهد به قصة الوليد بن المغيرة؛ إذ سمع شيئاً من القرآن الكريم فكانما رق له، فقالت قريش صبا الوليد، وأوفدت إليه أبا جهل ليثير كبرياءه، ويطلب إليه أن يقول في القرآن قولاً يعلم به الناس أنه كاره للقرآن، فقال

(٩٤) محمد عمارة: معالم المنهج الإسلامي. القاهرة. اللجنة العليا للدعوة الإسلامية في الأزهر. والمعهد العلمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١، ص ٢٢٧.

(٩٥) المرجع السابق، ص ٢٢٢.

(٩٦) نقلاً عن: سيد قطب. التصوير الفني في القرآن. الطبعة الحادية عشرة. القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩، ص ص ١٢-١٣.

الوليد: ماذا أقول فيه؟ فوالله ما منكم رجل أعلم مني بالشعر ولا برجزه، ولا بقصيده ولا بأشعار الجن: والله ما بشعر الذي يقوله [القرآن] ولا شيئاً من هذا. والله: إن لقوله لحلاوة، وإن عليه طلاوة، وإنه ليحطم ما تحته، وإنه ليعلو، وما يعلى عليه". قال أبو جهل: والله لا يرضي قومك حتى تقول فيه. قال الوليد: فدعني أفكر. فلما فكر. قال: إن هذا إلا سحر يؤثر، أما رأيتموه يفرق بين الرجل وأهله ومواليه" (٩٧).

وفي هذه القصة يقول القرآن الكريم :

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقَتَلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قَتَلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْتَرُ ۖ ﴾ (٩٨)

وهكذا التقت في الإقرار بسحر القرآن شخصيتان قويتان: إحداهما مسلمة شرحت التقوى صدر صاحبها فأسلم، وصد الكبرياء الثانية عن الإذعان بعد الإقرار بسحر القرآن (٩٩).

وقد عني سيد قطب - يرحمه الله - بذكر أمثلة كثيرة من القرآن الكريم، صورت فيها حالات وذوات ومشاهد، تصويراً فنياً، يجسمها أفضل تجسيم. إذ يحول المعنى الذهني المجرد إلى صورة محسنة متخيلة، ويجعل الحالة النفسية مشهداً يتطور، وحركة تتصاعد وتتجدد؛ بحيث ينسى قارئ القرآن أو المستمع له، أنه بإزاء كلام يتلى، أو أمثال تضرب، ويتخيل - السامع والقارئ - أنه بإزاء عرض مسرحي، فيه شخوص تروح وتغدو، معبأة بشتى الوجدانات. ولنقرأ سوياً، أو لنشاهد سوياً بعض هذه الصور الفنية في القرآن الكريم :

- في تصوير أن المشرك بالله ليس له منبت أو مستقر: ﴿وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ﴾ (١٠٠).
- في التعبير عن أن عبادة غير الله عبث: ﴿وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْفِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمُّ بَكْمُ عُمَىٰ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (١٠١).

(٩٧) المرجع السابق، ص ١٣، عن "السيرة" لابن هشام، وتفسير ابن كثير.

(٩٨) السورة (٧٤) المدثر: ١٨-٢٤.

(٩٩) سيد قطب، مرجع سابق: ص ١٤.

(١٠٠) السورة (٢٢) الحج: ٣١.

(١٠١) السورة (٢) البقرة: ١٧١.

• وعن عجز الآلهة التي كان العرب يعبدونها: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَاباً وَلَوْ اجْتَمَعُوا لَهُ وَإِنْ يَسْلُبْهُمْ الذُّبَابُ شَيْئاً لَا يَسْتَنْقِذُوهُ مِنْهُ ضَعُفَ الطَّالِبُ وَالْمَطْلُوبُ﴾ (١٠٢).

• في التعبير عن الحالات التي تتزعزع فيها العقيدة؛ حتى لتوشك على الانهيار: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَغْبِطُ اللَّهَ عَلَى حَرَفٍ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ﴾ (١٠٣).

• في بيان من لا يعرف ربه إلا وقت الضيق: ﴿هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلِكِ وَجَرِينَ بِهِمْ بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرَحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَوُا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنْ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ فَلَمَّا أَنْجَاهُمْ إِذَا هُمْ يَنْتَقُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ﴾ (١٠٤).

هذا عن التصوير الفني في القرآن الكريم. ولن يتسع المقام لإيراد أمثلة من الأدب العربي، وأكتفي بذكر مثل واحد يتجلى فيه التصوير بالكلمات وكأنه لوحة مجسمة متحركة ذات ألوان براقعة؛ وذلك في بيت واحد مما قال ابن الرومي في وصف ليلة مقمرة:

وأسفر القمر الساري فصفحته .: رِيًّا لها من جمال الجو لألاء

حيث ترى الحركة في الإسفار والسرى ليلاً، والتجسيم في الصفحة الريا الممتلئة، واللون في جمال الجو المتلكئ.

هذا، ويجب التأكيد - هنا - على أن التربية الفنية والجمالية من المنظور الإسلامي ليست مقصورة على تعليم فنون الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والأدب والمسرح، وإنما هي قدر عام مشترك في عدد كبير من الأنشطة التي تمارس في

(١٠٢) السورة (٢٢) الحج: ٧٣
 (١٠٣) السورة (٢٢) الحج: ١١.
 (١٠٤) السورة (١٠) يونس: ٢٢-٢٣.

التعليم المدرسي. وغايتها: هي تنمية شعور الإنسان بما أبدع خالق الكون من جمال واتساق في مخلوقاته، وبما أبدع الخيال الإنساني من فنون مختلفة، وإقدار المتعلمين على تذوق هذه الإبداعات، ومعرفة منطق الخيال فيها لتتكامل هذه المعرفة مع دراسة المنطق العقلي في العلوم الفيزيائية والحيوية (١٠٥).

إن آيات الجمال في خلق الله ماثلة في كل ما خلق ومن خلق، وهي آيات تتصل أوثق اتصال بعقيدة الإيمان الموحد. ولنقرأ سوياً:

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفَلَكَ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَع النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ (١٠٦).

وقوله سبحانه وتعالى: ﴿ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَافُوتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ ثُمَّ ارْجِعِ الْبَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنْقَلِبْ إِلَيْكَ الْبَصَرُ خَاسِئًا وَهُوَ حَسِيرٌ ﴾ (١٠٧).

هذا، بالإضافة إلى أن التربية الفنية وسيلة من الوسائل الفعالة في التعبير عن الذات؛ بكل ما يعتل فيها من أفكار ومعان وانفعالات وأحاسيس، أي أنها مجال من المجالات التي يحقق فيها الفرد ذاته، ومن شأن هذا التحقق أن يزيد من ثقة الفرد بنفسه، وأن يضيف إلى فاعليته العقلية، وكفاءته الاجتماعية، وأن يفتح أمام المتعلم مجالات شتى للإبداع الفرد والجماعي، الذي يستند إلى خبرات المتعلمين أنفسهم.

الجدل حول الإبداع والاتباع :

وأحسب أنه من الضروري أن ننهي الحديث الذي عقدناه في هذا الفصل عن العمليات التي تتم داخل نظام التعليم المدرسي، وتحديدًا داخل الموقف التعليمي بوجهة النظر الإسلامية، فيما يدور من جدل تعلو حدته أحيانًا وتخفت أحيانًا أخرى حول

(١٠٥) أميرة حلمي مطر. فلسفة الجمال. القاهرة: دار المعارف ١٩٧٩، ص ص ٥-٦.

(١٠٦) السورة (٢) البقرة : ١٦٤.

(١٠٧) السورة (٦٧) الملك : ٣-٤.

الإبداع والاتباع في عمليات التعليم المدرسي. أو حول دور مؤسسات التعليم النظامي في تنمية "الابتكار" لدى المتعلمين.

وأبادر إلى تأكيد أن خصيصة "الوسطية" التي جعلناها في الفصل الثاني من هذا الكتاب أحد جواهر الثقافة الإسلامية^(١٠٨) توحى بضرورة أن نأخذ في التعليم موقفاً وسطاً وعادلاً بين الإبداع والاتباع. وأعرض فيما يلي بصورة موجزة ومكتفة رؤية الإسلام - حسبما أتصورها - في إشكال "الإبداع والاتباع" فأقول:

إن الجذر اللغوي للإبداع هو أبداع، وأبداع الشيء استحدثه على غير مثال سابق. والفعل الثلاثي بدع، بدعاً كمنع، يقال بدع البئر بمعنى استنبطها وأحدثها. وابتدع الشيء ابتداءً أي فعله لأول مرة، ومنه قوله تعالى: ﴿ قُلْ مَا كُنْتُ بِدْعًا مِنَ الرُّسُلِ وَمَا أَدْرِي مَا يَفْعَلُ بِي وَلَا بِكُمْ إِنْ أَتَيْتُمْ إِلَّا مَا يُوْحَىٰ إِلَيَّ وَمَا أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴾^(١٠٩).

والإبداع يكون في التفكير، وفي الصنع، وفي جوانب النشاط الإنساني كافة: في العلوم، وفي الشئون والعلاقات الإنسانية والاجتماعية، وفي سائر الفنون القولية والتشكيلية والسمعية. وقد اعتمد تقدم البشرية - عبر الأحقاب - في مختلف الثقافات على البصائر الجديدة، وعلى توليد الأفكار المبتكرة، وعلى أصالة الإنتاج وجدّة الصنع. ويؤمن كثير من المفكرين بأن القدرة على التفكير المبدع والنشاط الإبداعي موجودة لدى كل الناس، وأن استثارة هذه القدرة وتتميتها ترتبط بعدد من المتغيرات: (أ) فكرة الإنسان عن ذاته، ومدى تقبله لها، وثقته بها، ومدى سعادته بأنه هو هو. (ب) المناخ العام الذي ينشأ فيه الفرد في مستوياته المختلفة: في الأسرة، وفي المدرسة، وفي المجتمع، وفي مواقع العمل. (ج) إحساس الفرد بقيمة ما ينجزه وأهميته بالنسبة له وبالنسبة للآخرين نوي الأهمية الكبرى عند الفرد. وفي عبارة أخرى أقول: إن الإبداع خصيصة عامة توجد لدى كل الناس بدرجات مختلفة تبعاً للمتغيرات التي ذكرتها آنفاً.

ومن أبرز سمات الإبداع الأصالة Originality وهي لا تعني أن يكون المنتج (بفتح التاء) مبتكراً بإطلاق، وإنما تعني الأصالة قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو صنع

(١٠٨) راجع ص ص ١٥٩-١٦٨ في هذا الكتاب.

(١٠٩) السورة (٤٦) الأحقاف : ٩.

أشياء، أو القيام بأعمال ليس حدوثها هو السمة الغالبة أو المتكررة بين الجمهور أو الفئة التي يعتبر الفرد عضواً فيها.

هذا، وقد دلت البحوث التي أجريت حتى اليوم على أن "الإبداع" قدرة قابلة للتعليم والتعليم والتنمية؛ وذلك من خلال مواقف متعددة: في الأسرة، وفي موضوعات شتى في مناهج التعليم، وفي مواقع العمل المختلفة. ومن أبرز الوسائل التي يلجأ إليها في هذا الصدد طريقة حل المشكلات، والتفكير الإقتراني، والتفكير الناقد، والعصف العقلي Mind Storming، والتقنيات المختلفة لتحليل الدعاية، والمباريات التعليمية.

أما الاتباع فجذره اللغوي تبع ومنه اتبع اتباعاً: بمعنى سار وراءه؛ سواء أكان السير حسياً أو معنوياً. والاتباع المعنوي يعني الاقتداء والامتثال والسير على نهج سابق في التفكير أو العمل أو في الصنع. وأكثر ما ورد في القرآن الكريم ينصرف إلى الاتباع المعنوي؛ فالمسلم مأمور في العقائد والعبادات باتباع الصراط المستقيم: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (١١٠).

والصراط من السبل هو ما ليس فيه التواء أو اعوجاج. وأكثر ورود اللفظة في القرآن جاء مقترناً بوصف الاستقامة، أو بإضافتها إلى لفظ الجلالة، أو الذين أنعم الله عليهم.

والمسلم مأمور في العقيدة وفي الشريعة - على سواء - بالاتباع، وعليه في الوقت ذاته أن يعمل حواسه وتصوره وتفكيره في النهج الذي يتبعه. وقد ندد القرآن الكريم في أكثر من آية من آياته بالتقليد الأعمى:

﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ (١١١).

﴿وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا﴾ (١١٢).

(١١٠) السورة (٦) الأنعام : ١٥٣.

(١١١) السورة (٢) البقرة : ١٧٠.

(١١٢) السورة (٢٥) الفرقان : ٧٣.

وقد وصف القرآن الكريم الذين يعطلون ما ميزهم الله به على سائر المخلوقات من حواس تدرك، وعقول تفكر وتستوعب - وصفهم بالغفلة، وبأنهم أدنى وأسفل من البهائم.

﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالْإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴾ (١١٣).

﴿ وَلَا تَقَفْ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴾ (١١٤).

وأخلص من هذا العرض الموجز إلى ما يلي:

- أن الإسلام لا يضع الاتباع مناهضًا أو مناقضًا للإبداع والابتكار والاجتهاد.
 - أن الناس جميعًا مدعوون إلى الإبداع والتجديد في حدود ثلاثة شروط مجتمعة.
- (١) ألا ينافي الابتكار أو الإبداع الأطر الكلية، والمقاصد العليا لشريعة الله:
- ﴿ ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَىٰ شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (١١٥).

(٢) أن يكون المبتكر (بفتح الكاف) متسقًا مع مصلحة جماهير الأمة؛ خالصًا ومبرأً من الفساد والإفساد للذات أو للآخرين أو للبيئة الاجتماعية في حاضرها أو مستقبلها. ومعنى هذا هو إعمال معيار "درء المفاسد وجلب المصالح" بأن يكون المبتكر محققًا للعدل الاجتماعي، وللقسط بين الناس، موجهًا إلى منع الظلم والاستبداد، ميسرًا للناس حياتهم بنوال حقوقهم المشروعة، وحاقزًا لهم على أداء واجباتهم الفردية والاجتماعية.

(٣) إن القائمين على التعليم وخاصة - في مراحلها الأولى - مطالبون بأن يفرغوا كل ما في وسعهم، وأن يبذلوا جهودًا مقصودة وهادفة لاستثارة كل ما في المتعلمين من قدرة على التفكير والتفسير والتحليل

(١١٣) السورة (٧) الأعراف: ١٧٩.

(١١٤) السورة (١٧) الإسراء: ٣٦.

(١١٥) السورة (٤٥) الجاثية: ١٨.

والتركيب - إنشاءً وتعميرًا - وأن ينمو فيهم مهارات الاستنباط، والمقارنة، والموازنة بين الموضوعات ونظائرها، والأفكار وبدائلها، ومعرفة الموافقات والمخالفات في الدلالات والمعاني والإشارات.

وأعتقد أن الشروط الثلاثة التي حددتها -هنا- للإبداع من المنظور الإسلامي يجب إعمالها مجتمعة، حتى لا نقع في مصيدة التفكير ثنائي الطرف "إما هذا .. أو هذا.." فالإبداع ليس مناقضًا للاتباع، وإنما لكل منهما مجال وحدود، وكلاهما مغروس في الطبيعة البشرية بالفطرة التي فطر الله الناس عليها، وعلى المربين في مراحل التعليم كافة إبراز هذه الفطرة وإنمائها.

الفصل الخامس

■ الإشراف التربوي

■ التقويم

■ تطوير النسق التعليمي

الفصل الخامس

الإشراف التربوي - التقويم - تطوير النسق التعليمي وظيفة هذا الفصل :

الجهود في هذا الفصل على معالجة موضوعات مختلفة: أولها **ينصب** الإشراف التربوي: معناه، ووظائفه، وأغماطه، وهو مُدخل جانبي يؤثر في النسق التعليمي، وإن يكن تأثيره على المتعلمين غير مباشر.

وثاني الموضوعات التي يعالجها هذا الفصل هو التقويم التربوي، الذي يتناول تقويم مخرجات النسق التعليمي (المتعلمين) والعاملين عليه (المعلمين)؛ أما الموضوع الثالث الذي يعالج في هذا الفصل فهو تطوير نسق التعليم، وفيه عرضنا لسياسات التطوير المختلفة، ثم قدمنا تصوراتنا لما ينبغي أن تكون عليه سياسة تطوير التعليم المدرسي في البلاد العربية والإسلامية. وقد اختتم الفصل بعرض عدد من الاقتراحات بشأن ما ينبغي أن يعطى أولوية متقدمة في التطوير في البلاد العربية والإسلامية.

أولاً : الإشراف التربوي

الجزء اللغوي للكلمة هو شَرْفٌ يَشْرُفُ شَرْفًا، فهو شريف، وجمعه أشراف. والشُّرفة: أعلى الشيء، وما يوضع على أعلى البناء. وأشرفت الشيء: علوته، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق. ومن معاني الإشراف أيضًا: الشفقة وعدو الخيل، ومشارف المدينة: القرى التي تقترب منها^(١).

(١) ابن منظور. لسان العرب. بيروت، دار صادر، ٢٠٠٠م.

وتستعمل كلمة "إشراف" مقابلاً لكلمة Supervision في الإنجليزية وهي أفضل مقابل عربي للكلمة الإنجليزية التي تتألف من مقطعين: Super وتعني الأعلى أو العليا و Vision وتعني الرؤية.

أما كلمة "التوجيه" فتعني في العربية دفع الشيء في اتجاه واحد، يقال شيء موجّه إذا جعل على جهة واحدة، وهذا المعنى مستنكر في الفكر التربوي؛ للإيمان بضرورة تنوع التعليم، وفقاً لتنوع الثقافات، وقد نشأت فكرة الإشراف التربوي - أساساً - من الإيمان بأن نسق التعليم المدرسي ليس نسقاً صلباً - كما قلت قبلاً - وإنما هو نسق يتسم بالرخاوة بين "مدخلاته - وعملياته - ومخرجاته" أي أنه نسق مغاير لنسق "المصانع" إنه نسق مفتوح - وليس مغلقاً - ترفده معارف وقوانين ونظريات تولدت في كثير من أنظمة المعرفة الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ذات العلاقة بالإنسان. ولذا بات مستقرّاً أن التربية المقصودة أو التعليم المدرسي علم من علوم الأداء Proxiology كالطب والهندسة والزراعة.

والتعليم المدرسي أو "التربية المقصودة" علم يلتحم فيه الفكر النظري بالممارسة العملية، وتلتئم فيه النظريات بالتطبيقات؛ بمعنى أن الفكر التربوي الذي لا يسهم في تطوير الواقع فكر عقيم، والممارسات التعليمية التي لا تستند إلى فكر تربوي ناضج عمل عشوائي، لا جدوى منه أو فيه؛ إنه عمل يجري في إطار المحاولة والخطأ، وهو عمل لا يحتمله نسق التعليم في أي مجتمع، وخاصة المجتمعات النامية، وفي القلب منها الدول العربية والإسلامية.

ومغزى ما قدمت هو أن "الممارسات التعليمية" في المدارس مصدر غنى للمعرفة التربوية، تستطيع أن تستنبط منه مدى صحة أو خطأ المبادئ والنظريات التي تزخر بها الكتابات "التربونفسية". ومن هنا كان ضرورياً أن تتم متابعة العاملين في خطوط الإنتاج التعليمي؛ لتنمية قدراتهم، وزيادة كفاءتهم في الأداءات التعليمية، والغاية النهائية لهذه الأداءات هي "أن يجيد الطلاب التعلم" في جوانبه؛ التي يكمل بعضها بعضاً: الجانب العرفاني "العقلي"، والجانب الوجداني العاطفي، وجانب مهارات الأداء العملي - الفني والتقني -، وجانب السلوك الاجتماعي الفعلي؛ مع الذات، ومع الآخرين.

وعلى الرغم من كثرة المتغيرات ذات الأثر في المنتج النهائي لنسق التعليم المدرسي، وأهمية كل منها كالقيادة التربوية، والإدارة المدرسية ومدى جودة محتويات المنهج، وظروف العمل داخل مؤسسات التعليم - على الرغم من هذا كله فإن نوعية المدرسين تبقى ذات أثر حاسم يفوق ما عداه من متغيرات عند تساوي المتغيرات الأخرى. ولذا كان الإشراف أو التوجيه التربوي عملية مكتملة لعمليات نسق التعليم المدرسي، وإن يكن أثرها في التعلم غير مباشر؛ وإنما يحدث عن طريق "وسيط Mediator" هو "المدرس".

ونجاح هذا الوسيط "المدرس" في تجسير الفجوة بين أعمال الإشراف التربوي وعمليات التعلم لدى طلاب المدارس يتوقف على مدى نجاح الإشراف التربوي في أن يثير لدى المدرسين "عمليات التفكير" المختلفة التي تنصب على أدائهم هم وأداءات الطلاب الذين يعلمونهم.

ويمكن أن نعرف الإشراف التربوي تعريفاً مبدئياً بأنه :

"جهود منظمة تصممها السلطة المركزية الموجهة للتعلم، ويقوم بها من يفترض فيهم أنهم "مهنيون" هدفها تزويد المدرسين القائمين فعلاً بالتدريس في مؤسسات التعليم بالمعارف والخبرات والأساليب التي من شأنها استثارة النضج الأكاديمي والمهني والثقافي لدى المدرسين؛ حتى يتأتى لهم معاونة الطلاب على إجادة التعلم".

ومما يستحق الانتباه عدول الكتابات التربوية الأجنبية خلال العقدين الأخيرين في القرن العشرين عن استخدام مصطلح Supervision إلى استخدام مصطلح تنمية هيئة التعليم Staff Development وبلغت النظر - أيضاً - أن تُصنّف أقدم وأعرق منظمة مهنية أهلية في الولايات المتحدة National Society for the Study of Education أحد مجلداتها السنوية تحت مصطلح تنمية هيئة التعليم^(٢)، ولا يذكر مصطلح الإشراف - إطلاقاً - في ثبوت محتويات المجلد، ولا في الثبوت التحليلي لموضوعاته.

(2) Griffin, G.A. (editor) Staff Development. Chicago: University of Chicago Press, NSSE 1983, Yearbook, Part II.

ويبدو أن تغييب مصطلح "الإشراف التربوي" في الكتابات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية قد بدأ بصورة تدريجية ملحوظة خلال عقدي: الستينيات والسبعينيات في القرن العشرين؛ فقد ذكر Crosly أن تحليلاً قد أجرى للمقالات التي تم نشرها في دورية "القيادة التربوية Educational Leadership"، التي تصدرها الجمعية الأمريكية للمناهج والإشراف التربوي ASCD في أمريكا في الفترة من ١٩٦٠-١٩٦٨ ووجد أنها لم تزد عن سبع مقالات وأنها لا تستند إلى بحث علمي رصين^(٣). وأكثر من هذا ! أن تعلم أن الدورية الأمريكية المرموقة Review of Educational Research لم ينشر فيها بحث واحد عن "الإشراف التربوي" في الفترة من ١٩٧١-١٩٧٧^(٤).

والسؤال الذي يطرح في هذا الصدد هو: ما أسباب هذا التغييب؟ وفي الإجابة أقول: إنه يبدو لي أن المشاهدات المنتظمة لأعمال الإشراف التقليدي، وهو التفتيش القديم، الذي يرتدي عباءة الإشراف، قد أدت إلى العزوف عن استخدام المصطلح لما يحمله من دلالات سيئة تأكدت في بعض البحوث مغزاها: أن المشرفين يتعاملون مع المدرسين على النحو الذي يتعامل به المدرسون مع التلاميذ؛ إذ يستعلون عليهم، وتوحي أقوالهم وأعمالهم أن المدرسين جهلة أو مقصرون في أداء واجباتهم، ويقول المدرسون: إن الموجهين معنيون بتصعيد الأخطاء أكثر من عنايتهم بالتوجيه؛ أو التصويب، وتنمية أداءات المدرسين.

ولعل من أسباب غياب مصطلح الإشراف التربوي Supervision ازدواج الدور الذي يقوم به المشرف تجاه المدرس؛ إذ يفترض في الموجه أن يقوم بتوجيه المعلمين ومعاونتهم في التعرف على مشكلات التعليم بعامة، وفي مدرستهم

(3) Crosly, M. "The New Supervision: Caring, Coping and Becoming" In Leeper (Editor), Changing Supervision for Changing Time. Washington, D.C.: ASCD, 1969, p. 36.

(4) Denham, A. "Clinical Supervision" What We Need to Know About Its Potential in Contemporary Education. Vol. 9 (1977), pp. 33-37.

وفصولهم بخاصة، واقتِران هذا الدور بقيام الموجه التربوي بتقييم أعمال المدرسين، وإصدار أحكام على أعمالهم، وشخصياتهم، من شأنها أن تؤثر في ترقياتهم في العمل، وفي مستقبلهم المهني.

الإشراف التربوي من منظور إسلامي:

يستند الإشراف التربوي - في ضوء الثقافة الإسلامية - إلى عدد من المنطلقات الأساسية، من أبرزها ما يلي:

(١) التواضع ومجانبة الكبر :

الإشراف التربوي موقف تعليمي، أي أنه موقف تواصل عقلي، وليس من السواء - عقلياً أو اجتماعياً - في شيء أن يستكبر أحد طرفي التواصل على الطرف الآخر؛ أو أن يزدريه علناً أو خفية؛ لأن الكبر والتعالي والازدراء والإهمال من شأنها أن توصل سبل التواصل الآمن، وأن تثير الكراهية بين طرفي التواصل.

والمسلم منهي عن التكبر استجابة لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾^(٥).

وقد أمر الرسول ﷺ بالتواضع لمن تتبعه؛ فجدير بالمشرف التربوي ألا يتعالي ولا يتعالم على المدرسين. ولتقرأ معي قول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾^(٦).

وتدل خبرات الناس وملاحظاتهم على أن التواضع لا يزيد صاحبه إلا رفعة، وما أصدق قول الرسول الكريم ﷺ في تأكيد هذه الحقيقة: "التواضع لا يزيد العبد إلا رفعة، فتواضعوا يرفعكم الله تعالى"^(٧).

(٥) السورة (٣١) لقمان: ١٨.

(٦) السورة (٢٦) الشعراء: ٢١٥.

(٧) في صحيح الإمام البخاري.

هذا، وأعتقد أن الاستكبار أمر منهي عنه في كل الأحوال والأعمال، وهو مدعاة للانغلاق، والعجب بالذات، وهو أمر لا يليق بالمسلم: ﴿سَأَصْرَفُ عَنْ آيَاتِي الَّذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ﴾^(٨).

(٢) الإشراف مجال للأمر بالمعروف وللتناصح:

ولا يخرج الإشراف التربوي عن كونه مجالاً للأمر بالمعروف؛ فالمسلم مطالب أن يدعو الناس إلى صالح الأعمال، وأن يلفت نظرهم إلى الأخطار التي تقع على الأفراد وعلى المجتمع من السكوت عن كشف الأخطاء، وبيان كيف تصوب. هذا واجب حتم في الشئون العامة، وهو أوجب وأشد إلزاماً فيمن يُنصبون للإشراف على أعمال غيرهم. وفي كل هذه الأحوال فإن الداعي إلى المعروف يجب أن يتوسل إليه بالحكمة والموعظة الحسنة، وأن يتذكر دائماً قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾^(٩).

(٣) التعليم واجب قومي:

والمشورة والمشاركة في أموره واجبة، والإشراف الفني أو التوجيه التربوي تعليم موجه إلى الكبار (المدرسين) وقد استقر الآن في النظر التربوي أن التعليم الحق هو الذي يُفضي إلى التعلم. والتعلم عملية ذاتية بحثية؛ لا يتصور حدوثها إلا إذا أعمل المتعلم (المدرس في حالتنا الآن) عقله، واستثيرت فيه عمليات التفكير، والسبيل الآمنة إلى حدوث هذه العمليات هي أن يستشعر المتعلم (المدرس) الأمان، وأن تتاح له حرية التفكير والتعبير عن معتقداته وخبراته ومكونات نفسه فيما يخص المهنة التي يعمل فيها. ومن هنا بات على المشرف الفني أن يتعامل مع المدرسين على أنهم أعضاء في مهنة واحدة، وأنه ليس لأحد أن يستقل وحده باتخاذ القرارات ذات الخطر في شئونها.

(٨) السورة (٧) الأعراف : ١٤٦.

(٩) السورة (٣) آل عمران: ١٥٩.

والتعليم المدرسي بوصفه نسقاً لا يتصور تطويره أو تحسين أداء العاملين فيه من خارج النسق، بمعنى أن تفرض عليهم الهيئات المركزية أموراً، وتتوقع من المدرسين أن يسهموا في تنفيذها دون فهم لمراميها، ودون ولاء للأهداف التي يتوخاها التطوير.

واقع الإشراف الفني (حالة مصر):

لا أزعـم المعرفة الكاملة بواقع الإشراف الفني في أنظمة التعليم في البلاد العربية الإسلامية. وإنما سوف أقدم هنا الصورة التي حصلت عليها حين دعاني وزير التعليم في مصر إلى أن أكون عضواً في اللجنة العليا للتدريب^(*)، وأن أعد ورقة عمل عن "التوجيه الفني وتنمية القائمين به" لتناقش في ندوة عقدها المركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة، بالاشتراك مع جامعة الإسكندرية، وقد عدت لهذه الورقة وحرصت على تحديثها، فماذا وجدت؟

• وجدت صعوبة بالغة في الحصول على وثائق رسمية تنبئ عن أهداف التوجيه الفني وبنيتها، وكيف يُختار أعضاؤه، ولذا فقد استبدلت بهذه الوثائق مقابلة متعمقة مع مستشار اللغة العربية بوزارة التعليم وخلصت إلى ما يلي:

□ في المستوى المركزي: لكل مادة دراسية مستشار، وموجه عام، وخبراء لكل مادة، ولكل مرحلة تعليمية. هذا بالإضافة إلى عدد من الخبراء يعملون في مكتب مستشار المادة.

□ في المحافظات: يضطلع بمهام التوجيه الفني في المحافظات التي يرأس أجهزة التعليم فيها وكيل وزارة - موجه عام لكل مادة، وموجه أول لكل إدارة تعليمية، وموجه لكل من: التعليم الثانوي، والتعليم الإعدادي والتعليم الابتدائي.

ويتشعب التوجيه في المرحلة الابتدائية إلى موجه فني لكل مادة تدرس في الصفين الخامس والسادس الابتدائي، وإلى موجه فني وإداري (موجه قسم) يتولى

(*) كان وزير التعليم آنذاك هو : الدكتور أحمد فتحي سرور .

توجيه المدرسين في الصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي. وفي بعض المحافظات أعضاء للتوجيه الفني يشكلون ما يطلق عليه "المكتب الفني للمادة" وهم عادة الموجهون الأوائل، وممثل واحد للعاملين في كل مرحلة تعليمية (مدرس أول أو مدرس قديم أو وكيل مدرسة).

كيف يتم الإشراف ؟

تقضي التعليمات بأن يقوم الموجه بزيارة المدارس لملاحظة أداء المدرسين، وللتأكد من مدى التزامهم بتوزيع محتويات المنهج على الشهور والأسابيع على النحو الذي تم توجيههم إليه من الإدارة التعليمية. ويزور الموجه المدرس عددًا من الزيارات يتراوح بين زيارتين وأربع زيارات، ويقوم في آخر زيارة بتقييم المدرس، والدرجة الكبرى للتقويم ١٠٠ درجة، يخص الموجه منها ٢٠ درجة، ولناظر المدرسة ٨٠ درجة. ويعقد الموجهون في نهاية زيارتهم للمدارس لقاءات يوجهون فيها المدرسين. وترسل تقارير التقويم إلى المكتب الفني للإدارة العامة التي تقع فيها المدرسة.

كيف يتم انتقاء المشرفين ؟

يعتمد في اختيار المشرفين على معايير منها: الشهادة التي حصل عليها المرشح قبل أن يعين مدرسًا أو التي حصل عليها في أثناء خدمته للتعليم، وعدد سنوات الخبرة في التعليم (ويفضل الأقدم)، والتقارير السنوية، وألا يكون المرشح قد وقعت عليه عقوبات.

ويتم تدريب المرشحين للإشراف الفني، وتستخدم الآن تقنية "الفديو كونفرانس" في تدريب المرشحين من بُعد، ويختار المرشح لاجتياز دورة التدريب بين أن يؤدي امتحانًا تحريريًا في نهاية التدريب أو أن يعد بحثًا تتم مناقشته فيه. ومعيار الأقدمية هو المعيار الفارق بين المرشحين إذا تساوا في المعايير الأخرى. ويتم ترقية المشرف إلى موجه أول بواسطة الجهاز التعليمي في المحافظات. وتتم الترقية - فيما فوق موجه أول - بواسطة الوزارة. ويتم نقل "الموجهين" من محافظة إلى أخرى بواسطة الوزارة، ومن خلال مكتب التنسيق فيها.

وتعقد دورات لتدريب المرشحين للتوجيه الفني في مراكز التدريب المنتشرة في معظم المحافظات، ويتولى التدريب فيها أساتذة يعملون في كليات التربية أو في أجهزة التعليم بالمحافظات أو بالوزارة المركزية، ويعتمد الآن إلى درجة كبيرة على التدريب المركزي الذي يتم بثه والمشاركة فيه عن طريق تقنية "الفيديو كونفرانس".

كانت تلك هي المعلومات التي أتحت لي عن التوجيه الفني في مصر، وقد حاولت تحديثها، فيما عرضت هنا من خلال لقاءات مع بعض العاملين في مركز التقويم والامتحانات بالوزارة، ومن خلال بحوث الدكتوراه التي أجريت حول التدريب وأسهمت في مناقشتها.

فلنفرض الآن صحة هذه المعلومات - على النحو الذي عرضناه - ولننظر سويًا في واقع التوجيه الفني.

من حيث بنية التوجيه :

يصدق على الهيكل التنظيمي للتوجيه الفني أنه تنظيم خطي، تزداد السلطة فيه لمن يحتلون المواقع العليا في التنظيم، وأعتقد أن هذا التنظيم ليس فعالاً في تطوير عمليات التدريس والتعلم في المدارس؛ فالموجهون في المدارس الابتدائية - على ما للتعليم فيها من أهمية وخطر - هم أقل الموجهين معرفة وخبرة ومكانة اجتماعية. ولذا فإن هذه البنية تمثل هرمًا قاعدته في الوزارة وفي الإدارات التعليمية، ورأسه في المدارس، وأحسب أن قلب هذا الهرم رأسًا على عقب عمل ضروري.

من حيث التقنيات المتبعة:

- يمارس توجيه المدرسين عن طريق الزيارات القصيرة التي يقوم بها الموجه لملاحظة أداء المعلم، وهي ذات التقنية التي كانت تتبع في التفتيش، ويتصادم فيها تصور الموجه للمدرس، وتصور المدرس للموجه.
- يعتمد في انتقاء الموجهين على معايير ليس من شأنها الكشف عن مدى قدرات المرشحين للنهوض بمسؤوليات التوجيه الفني (الشهادة الحاصل

عليها، وعدد سنوات الخبرة) ولا تكشف - أيضاً - عن مدى حيابة المرشح لخصائص القائد التربوي الفعّال.

- يتم التدريب في سياقات مصطنعة ومتكلفة، بعيداً عن الواقع المعيش في المدارس، وخاصة فيما يطلق عليه "التدريب من بعد"، أي "بالريموت كنترول" دون مواجهة، ودون تغذية راجعة، يستفيد منها الموجه المرشح، ودون استماع كاف، أو مناقشة مناسبة لمرئيات الموجهين أنفسهم ومرئيات معلمهم في عمليات التوجيه الفني.

- توزيع الدرجة المخصصة لتقويم المدرس بين الموجه بنسبة ٢٠% وناظر المدرسة بنسبة ٨٠% دليل يرجح أن النظرة السائدة لعمل الموجه الفني، جوهرها أن الجانب الإداري في التوجيه أكثر أهمية من الجانب الفني المهني الذي يتصل بتحسين عمليات التدريس .. ومع استمرار هذه الرؤية للتوجيه الفني يبدو أنه - على النحو الذي يجري عليه الآن - عمل لا جدوى منه، وليس فيه فوائد تذكر لا لنظام التعليم المدرسي، ولا للمتعلمين، ولا للموجهين أنفسهم.

وهنا يثور السؤال: ما البديل أو البدائل الممكنة للوضع الراهن؟ وأكثف القول في الإجابة عن هذا السؤال على الوجه التالي:

نحو صيغة جديدة للتوجيه الفني:

تشير نتائج كثير من البحوث التربوية إلى أن التوجيه الفني على النحو التقليدي الذي وصفناه لا يحدث فرقاً ذا مغزى في أداءات المعلمين في التدريس، ويقال في هذا الصدد: إن التوقعات الخاصة بالدور الذي ينبغي أن ينهض به الموجه توقعات تتسم بالغموض والاضطراب ... وأن الخطأ الجوهرى في النموذج السائد هو الانحياز إلى تصور "التوجيه التربوي" على أنه عمل مماثل للتوجيه في المصانع، حيث يطبق نموذج ذوى المراتب العليا Ranks وهم الموجهون في حالتنا هذه. في مقابل العاملين في خطوط الإنتاج Lines وهم المعلمون وهي المقابلة المعروفة في بعض الكتابات بين ذوى الياقات البيضاء وذوى الياقات الزرقاء (المعلمون في حالتنا).

وتشير نتائج البحوث - أيضاً - إلى اتساع الثغرة بين الموجهين والمعلمين في القيم والمعتقدات والتصورات والاتجاهات ذات العلاقة بالتعليم؛ حيث يرى الموجهون أن الإشراف الفني ذو قيمة كبيرة في تحسين العمليات التعليمية، ويريدون أن يتاح لهم وقت أطول للتوجيه، أما المعلمون فيرون أن التوجه الفني عمل قليل الجدوى. وأنهم لا يرون فيه وسيلة لتحسين أدائهم الفعلية في التدريس، وهكذا نرى أن الحاجة ماسة إلى نظام جديد للتوجيه التربوي يتصف بأنه فعال في التواصل العقلي والوجداني والمهني بين الموجهين والمعلمين^(١٠).

وسأعرض فيما يلي تصوراً جديداً لعملية التوجيه الفني في كل أبعادها.

الإطار العام للإشراف الفني:

قدمت - قبلاً - أن نسق التعليم المدرسي نسق متميز عن الأنساق الصناعية، وأضيف هنا: (أ) أن تطوير هذا النسق يجب أن يبدأ من أصغر الوحدات في النسق؛ وهي "المدرسة"؛ فهي الموقع والمختبر الحقيقي الذي يمكن من خلاله تحسين التدريس للوصول إلى تعلم جيد يقوم به الطلاب. (ب) أن تطوير العمليات "التدريسية التعليمية" يبدأ من الحرص على أن تكون برامج "إعداد المعلمين" برامج فعالة تتسم بترسيخ الهوية الثقافية في الطلاب المعلمين مواكبة ومتزامنة وغير منفكة عن أحدث، وأصدق، وأنسب ما كشفت عنه البحوث العلمية في أبعاد إعداد المعلمين: الثقافي، والأكاديمي التخصصي، والأكاديمي التقني في البعد المهني. (ج) أن يلتزم في الإشراف بأداب وأخلاقيات مهنة التعليم في إطار مثل ما قدمنا عن خصائص الثقافة الإسلامية^(١١).

(١٠) انظر المراجع التالية:

- أحمد المهدي عبدالحليم. نحو صيغة إسلامية للبحث التربوي والاجتماعي. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٢٢ (١٩٨٧م).

Blumberg, A. "Supervision of teachers". ERIC Documents, Reproduction Service, No. Ed. 099335.

(١١) راجع ص ص ١٧٧-١٨٠ في هذا الكتاب.

وظائف الإشراف الفني ومسئوليّاته:

أتصور أن أهداف الإشراف الفني والوظائف التي ينبغي أن تؤدي في نطاقه في الدول العربية والإسلامية يمكن إيجازها في أنها المشاركة الفعّالة الدائمة والملتزمة فيما يلي:

١ - مناهج التعليم:

من أهم وظائف الموجه الفني أن يعمل على زيادة وعي المعلمين بواقع النسق التعليمي الذي يعملون فيه: أوضاعه الحالية، ومشكلاته، وأسبابها، وكيف يمكن التغلب عليها.

وأحسب أن المنهج - بمعناه الواسع الشامل - يمكن أن يكون مناط التأكيد في عمل الموجه مع المعلمين. ولعل هذا هو ما أشار إليه تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في واحد من تقاريره؛ حيث طالب بإعادة النظر في طبيعة عمل الموجه الفني، بحيث يصبح مدربًا وموجهًا في فهم المنهج، واستيعاب أهدافه، وعرض المخططات ذات البدائل المختلفة لتنفيذه في المدرسة، وتقويم أداءات التلاميذ، والمشاركة في إجراء تجارب جديدة في نطاق محدود، بما يثري العمل داخل المدرسة، ويحقق نوعًا من التكامل بين ما يجري في ميدان الممارسات التعليمية في المدارس وما ينبثق عن مراكز البحوث^(١٢).

ومما ينبغي أن يعهد به إلى الموجهين والمعلمين توزيع محتويات المنهج في كل مادة على أسابيع الفصل الدراسي أو العام الدراسي، وأعتقد أن الممارسة الحالية التي تتولى فيها الإدارات المركزية في وزارة التعليم توزيع محتويات كل منهج دراسي على شهور وأسابيع الفصل أو العام الدراسي عمل يشكك في مدى فاعلية وكفاءة برامج إعداد المعلم، ويقلل الثقة في المعلمين القائمين بالتدريس، وفي الموجهين أنفسهم.. إن هذه الممارسة تنفي عن الموجهين وعن المعلمين سمة المهنية تمامًا، وتؤكد أن المدارس في المدن والقرى، والنجوع، والبوادي تدار من

(١٢) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي. تقرير الدورة العاشرة. القاهرة: المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي (أكتوبر ١٩٨٢ - يوليو ١٩٨٣)، ص ٢٥.

بُعد (بالريموت كنترول كما قلت قبلاً)، وأن الهيئة المركزية للتعليم لا تثق في المعلمين ولا في الموجهين، والعجيب أن الموجهين في المدن والأقاليم يحرصون على محاسبة المعلمين - بشدة - على مدى التزامهم بتنفيذ بنود هذا التوزيع المركزي المُهين .

ويتصل بالمنهج أوثق اتصال المواد التعليمية Instructional materials، وهي الكتب المقررة، وأدلة المعلمين، وكراسات العمل أو التدريب في كل مادة. هذه المواد جميعها يجب أن تخضع للمناقشة، وإبراز ما فيها من جوانب إيجابية، وأخرى سلبية. واقتراح ما ينبغي إدخاله عليها في الطبقات التالية، واقتراح بدائل كاملة لبعضها إذا استدعى الموقف ذلك.

ويضم هذا المجال - أيضاً - ما يعده المعلمون بمشاركة الموجهين من مواد وتدريبات إضافية تكمل ما في المواد التي تزود بها السلطات المركزية المدارس. ويدخل في هذا المجال استعراض طرق وأساليب التدريس في كل مادة. وواجب الموجهين والمعلمين في هذا الصدد التحديد الدقيق لأوصاف وإجراءات كل استراتيجية تدريس، وربطهما بما تحدثه في تصورات المتعلمين وفي عمليات تفكيرهم. ويمكن أن يتم تسجيل نماذج عملية لكل استراتيجية على شريط فيديو يمكن مشاهدته، وتبأئله مع المدارس، التي تقع في دائرة صلاحيات كل موجه، ويتم تبادل مثل هذه التسجيلات بين الإدارات التعليمية المختلفة ومدارسها.

٢- البحوث:

لا أكون مغالياً إن قلت إن القناة الأصلية التي يجب الاعتماد عليها في وصل الفكر النظري بالتطبيق العملي في التعليم هي "البحث العلمي" ومما يؤسف له أن البحوث التربوية التي تتم في نطاق كليات التربية بالجامعات، وفي مراكز البحوث في الجامعات وفي الوزارات ليس لها عائد ملموس في تحسين عمليات التدريس والتعلم. وليست هذه المقولة مقصورة على البحث التربوي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها - في رأيي - مقولة تصدق على البحوث التربوية في معظم البلاد المتقدمة والنامية على سواء.

ويتساءل المعنيون : لماذا صار البحث التربوي غير مربٍ؟

Why educational research has become uneducative?

والإجابة عن هذا التساؤل تخرجنا عن ما توخينا إنجازه في هذا الكتاب. وسوف أكتفي بالتسليم بهذه المقولة، وأضع بديلاً جزئياً أو معلماً مكماً لبحوث الجامعات ومراكز البحوث وهو بحوث المعلمين Teachers Research وهي بحوث تتبع من الواقع التعليمي المعيش، يتم اختيار موضوعاتها من الحقائق السائدة في هذا الواقع، ويتم تصميمها لحل مشكلات هذا الواقع، ولزيادة فاعليات الإمكانيات البشرية والمادية والأيكولوجية المتاحة فيه، ويتعاون في تصميم البحوث وفي إجرائها المعلمون والموجهون، ومن يرى المعلمون والموجهون ضرورة الاستعانة بهم في أية مرحلة من مراحل البحث.

واقترح لهذه البحوث ما يلي:

من حيث أهدافها:

- أن تزيد في وعي المعلمين بأهمية وخطورة المهنة التي يمارسونها؛ فتجعلهم يؤمنون أنها ليست من البساطة واليسر على النحو الذي يتصوره كثير من الموجهين والمعلمين والمربين.
- مدعاة قوية لزيادة النضج المهني والشخصي والاجتماعي للمعلمين، وميدان طبيعي لممارسة البحث.
- ترسخ سمات الديمقراطية والشورى والمشاركة لدى المعلمين؛ بحيث يتعاضد احتمال انتقال هذه السمات إلى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة.
- توثيق بصورة جمعية أمينة تطور الفكر والممارسات التربوية، وتتيح تبادل الوثائق بين الأقطار، واستمرار التطوير - عبر الأجيال^(١٣)، ويمكن أن تكون مدخلاً جيداً لإصلاح نسق التعليم المدرسي من داخله.

(١٣) أشعر بكثير من الأسى والحزن لعدم توثيق تجربة "المدارس النموذجية" في مصر، وهي تجربة يفاخر بها المعلمون الذين شاركوا فيها، وأنا أحدهم، مثلما يفاخر بها من تعلموا فيها من الطلاب، ومعظمهم - بحمد الله - يشغل - الآن - مواقع عمل دولية وإقليمية ومحلية مرموقة في الجامعات والمنظمات الدولية والمؤسسات الحكومية. وقد دعوت مراراً لجمع تراث هذه المدارس، ولم ألق أية استجابة لهذه الدعوة (المؤلف).

• تتيح هذه البحوث سد الفجوة الواسعة بين ما يجري في كليات التربية بالجامعات وما يمارس في المدارس. وفي هذا خير كثير للجامعات والمدارس على سواء.

ويطلق على مثل هذه البحوث أسماء كثيرة، فهي مرة بحوث العمل Action Research وأخرى بحوث العمليات Operations Research، وثالثة بحوث التشارك Participatory Research.

٣- تنمية المعلمين:

والوظيفة الثالثة للإشراف الفني هي أن يكون أداة لتنمية المعلمين تجاه جعل التدريس "مهنة" Teaching Professionalism؛ فقد جعلت مهنية التدريس مدخلاً لإصلاح التعليم كله في بعض البلاد (الموجة الثانية لحركة إصلاح التعليم في أمريكا مثلاً). ومهنية التدريس ليست عملاً إدارياً يصدر به قرار من قمة السلطة التعليمية في أي نسق تعليمي، كما أنها لا تتوقف على تحسين حالة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية - على الرغم من أهميتها - وإنما تتوقف على تأكيد ثلاثة مبادئ في مسيرة المهنة، وهي:

أ) أن تكون المعرفة هي أساس الترخيص بممارسة المهنة، ومعيار القرارات التي تتخذ لخدمة من يستفيدون بالخدمات التي يقدمها التعليم المدرسي. وبعبارة أخرى أن تؤسس تلك القرارات على المعارف التي تحدد احتياجات الجماعات والجماهير المستهدفة بالتعليم.

ب) أن يجعل الممارسون للمهنة هدفهم الأول هو خدمة المتعلمين وصوالحهم، وفقاً لميثاق مهني، قد يكون مكتوباً أو غير مكتوب، ولكنه يمارس بدقة، وكتابته ونشره أفضل؛ للاحتكام إليه في ممارسات المهنة، وتحديد ما يدخل فيها، وما يخرج عنها من تصرفات.

ج) ومهنية التدريس وميثاقها يفترض أنهما هما المرجع في تحديد ووضع معايير أداء المدرسين المهني، وهما المرجع - أيضاً - في تحديد أخلاقيات

الممارسات المهنية، وذلك على النحو المتبع في مهنة الطب أو مهنة المحاسبة في الدول التي نضجت فيها الخدمات المهنية التي تقدم للجماهير في هذين المجالين.

هذا، وتطبيق المبادئ الثلاثة التي أشرت إليها - آنفاً - يستوجب أن تقوم مهنية التدريس على دعائمين لا تتفك إحداها عن الأخرى: أن يكون التوجه الرئيسي في نسق التعليم هو خدمة العملاء Client-oriented System، وأن تؤسس الممارسات في المدارس، وفي كل مجالات التعليم على المعرفة العلمية المنضبطة، وأن تكون مساءلة المدرسين ومحاسبتهم - ثواباً وعقاباً - والحكم على مدى كفاءتهم مرتبطة دائماً بمدى فاعليتهم في تحقيق الأهداف المنشودة من مهنية التدريس^(١٤).

ولمهنية التدريس متطلبات أساسية تتصل بالمستويات المعرفية والأكاديمية لمن يقبلون في كليات إعداد المعلم، ومتطلبات أساسية في برامج إعداد المعلمين في الكليات والمعاهد الجامعية، في أبعادها الثقافية، والأكاديمية التخصصية، والمهنية، ثم يأتي بعد هذا دور "الإشراف الفني" في تنمية المدرسين، وتتخذ في سبيل ذلك أساليب الإشراف مختلفة.

أساليب التوجيه الفني:

وتأسيساً على ما قدمنا للتوجيه الفني من أهداف ووظائف نوجز فيما يلي الأساليب المختلفة التي يمكن أن يلجأ إليها المشرفون التربويون في تنمية المعلمين.

(١) أسلوب الزيارات الفردية للمعلمين في فصولهم:

وهو أقدم الأساليب المتبعة في تنمية المتعلمين وتقويم أعمالهم وتختلف أساليب الموجهين في هذه الزيارات؛ فبعضهم يجعلها سرية، ويقوم بها على طريقة

(14) Darling-Hammond, L. and Wise, A.E. "Teaching Professionalism". In Encyclopedia of Educational Research, 6th edition. New York: Macmillan, 1992, p. 1359.

"زوار الفجر" في بعض البلاد النامية، أو طريقة "مباحث الشرطة"، وبعضهم يجعلها معلنة، ويخطر المدرسين بمواعيدها، وأحسب أنها أقل الأساليب فائدة للمدرسين، ويمكن أن يزداد العائد منها لو أن الموجه اتفق مع المدرسين قبل الزيارة على مواعيدها، وعلى الموضوعات والأعمال التي سوف ينظرون - سويًا - في مراجعتها وتقييمها.

إن مثل هذا الاتفاق كفيل بأن يشعر المدرسين بالأمان والطمأنينة، ومن شأنه أن يحسّن تصور الإشراف الفني، والقائمين به لدى المدرسين. ومما يزيد في جدوى هذه الزيارات أن يلتقي المشرف بعدها مع المعلمين فرادى، ومثنى، وثلاث حسب الموضوعات المشتركة بينهم، والتي يراد مناقشتها معهم.

وينبغي أن تتاح للمدرسين في هذه الاجتماعات فرصة التعبير الحر عن معتقداتهم، ومبررات أعمالهم، وأن تثار فيها التساؤلات من المعلمين ومن الموجه في إطار مفهوم الزمالة Collegiality في مهنة التدريس، وفي إطار أن مسئولية تطويره - بوصفه مهنة - تقع على عاتق جماعة المهنيين. وفي هذه اللقاءات الفردية والجمعية يمكن أن يوجه المدرسون والموجه بعضهم بعضًا لقراءة مطبوعات أو بحوث تتصل بالموضوعات التي تعرضوا لها، وعلى الموجه في هذه اللقاءات أن يحرص على تقبل أفكار المعلمين - والتقبل لا يعني القبول أو الموافقة - وأن يسعى جهده في تعديل بعض الأفكار والاتجاهات لدى المدرسين، وأن يتم هذا بطريقة غير مباشرة؛ يرجى معها أن تكون إرادة التغيير نابعة من المدرسين أنفسهم، ومستتدة إلى قناعاتهم الذاتية.

ويمكن أن يعقد المشرف الفني ورش عمل Workshops لمجموعات من المعلمين لمناقشة أو نقد أو إنتاج مواد تعليمية أو لتدريبهم على استيعاب وتمثل بعض استراتيجيات التدريس التي تنتج تعلمًا. وفي هذه الورش يمكن أن يقوم المشرف الفني وبعض المعلمين بتمثيل بعض المواقف، وتسجيلها، ثم تتاح لهم ولغيرهم فرصة مشاهدتها، والتعليق عليها، ونقدها.

ومن الوسائل التي يمكن اللجوء إليها في تنمية المدرسين أن يلجأ الموجهون إلى "تنظيم" لتبادل الزيارات بين المعلمين في المدارس المتقاربة، وتتم هذه الزيارات وفقاً لجدول معين لمشاهدة ومناقشة المعلمين المجيدين في أحداث التدريس التي يقومون بها، ونقدها والتعليق عليها.

(٢) التوجيه الإكلينيكي Clinical Supervision

وهو نمط حديث من أنماط التوجيه الفني، وقد اعتمد في تأصيل ممارساته على افتراض المماثلة بين الخدمة التي يؤديها الإشراف الفني، والخدمة التي يؤديها الطبيب في التشخيص والعلاج. وفي هذا النمط يتم تعامل الموجه مع المدرسين واحداً واحداً؛ حيث يتأتى فيه - بناء على اتفاق مع المدرس - أن يقوم الموجه بمشاهدات أحداث التدريس الفعلية التي يقوم بها المدرس في أكثر من موقف تعليمي، وأن يجمع المعلومات عن هذه الأحداث بطريقة "وصفية" وليست "تقويمية" يعني فيها بالوصف؛ دون أن يصدر حكماً عليها، وذلك في ضوء التسليم من قبل المشرف والمدرس على أن العلاقات القائمة بينهما علاقة توصف بأنها: "مهنية - تبادلية - أفقية" وليست علاقة "إدارية - تسلطية - رأسية" على النحو الذي يقوم به المشرفون في المصانع في تعاملهم مع العاملين في خطوط الإنتاج.

ويتم في هذا الوصف جمع معلومات عن أحداث التدريس وعن الاستجابات - من الأقوال والأفعال - التي يقوم بها المتعلمون. وتخضع هذه المعلومات لتحليل وتفسير يقوم بهما الموجه والمعلم - في آن واحد - لاستنباط المعاني والدلالات التي يشير إليها سلوك المدرس وسلوك المتعلمين وتتفق الكتابات التربوية في معظمها على أن هذا النمط من التوجيه الفني يتألف من مراحل، وإن اختلفت تسمياتها في الكتابات، وهي :

(أ) مرحلة تأسيس علاقة تتصف بالمودّة والزمالة بين الموجه والمدرسين الذين سيناط به توجيههم.

(ب) اتفاق مسبق بين الموجه والمعلمين على المحاور التي سوف يتم التركيز عليها في الملاحظة والتسجيل لأحداث التدريس، وسلوك المتعلمين في الصف الدراسي.

(ج) مرحلة تحليل المعلومات واستنباط دلالاتها، ومغازيها، وما فيها من إيجابيات وسلبيات.

(د) وضع خطة طويلة المدى لتنمية المعلم، وهي مرحلة تماثل في الطب وصف العلاج، وتختلف في التوجيه الفني عنها في العلاج الطبي في مشاركة المدرس للموجه في وضع معالم هذه الخطة العلاجية والالتزام بها^(١٥).

وأحسب أن هذا النمط في التوجيه الفني نمط مثالي ومسرف في المثالية، وأنه يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وأن الموجه الذي يباشر مع المدرسين هذا النمط من التوجيه لابد أن يكون مستحوذاً على مهارات عالية في التخطيط، وفي جمع المعلومات، وفي التفسير، والتحليل، وفي العلاقات الإنسانية.

ولعل ميزة هذا النمط في التوجيه الفني تتمثل في "التغذية الراجعة Feedback" السريعة والمباشرة التي تصل إلى المدرس من الموجه، وفي رؤية المدرس نفسه لإيجابيات سلوكه وسلبياته، وهذا من شأنه أن يجعله أكثر تقبلاً للأفكار المبتكرة في تعديل السلوك.

وأحسب أن هذا النمط يمكن أن يتم تجريبه في البلاد العربية والإسلامية في مساحة مهنية ضيقة جداً؛ لما يحتاج إليه من تكلفة مالية وفنية.

وأعتقد أنه من الصعب أن يتخذ نمطاً عاماً في التوجيه الفني، هذا بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى وقت طويل، وجهد كبير، وإلى أنه يعتمد على التعليم الفردي Individualized Instruction، ويهمل ما للتعليم الجمعي من آثار في تيسير التعلم، ويحرم المعلمين من المزايا الاجتماعية للزمالة المهنية الواسعة.

(٣) توجيه الرفاق Peer Supervision

استحدث هذا النمط من أنماط التوجيه الفني ليكون بديلاً للنمط الأول الذي ذكرناه - قبلاً - (نمط الزيارات) وأطلق على النمط الجديد "توجيه الزملاء أو

(15) Shuman, K.Y. Changes Effectuated by a Clinical Supervisory Relationships. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, 1983.

الرفاق" وقد تمّ تطوير هذا النمط في ضوء التسليم بعدد من المقولات تم اشتقاقها من تحليل نتائج الأبحاث التي تم إجراؤها على "نمط الزيارات" التي يقوم بها الموجهون للفصول الدراسية. ولعل أبرز المقولات التي أسس عليها هذا النمط، بديلاً لنمط الزيارات، هي ما يلي:

- وجود درجة عالية من انعدام الثقة وسوء الفهم للدور الذي يقوم به كل طرف من الأطراف المنتظمة في التوجيه التقليدي (الموجهون والمعلمون) للطرف الآخر.

- كثرة عدد المعلمين الذين يوكل إلى الموجه متابعة عملهم، وتوجيههم.
- ثبوت الفرض القائل بأن معظم المدرسين يشعرون بالخوف والتهديد من زيارة الموجه لهم في المواقف التعليمية.

ويعتمد توجيه الرفاق على مقولة إن الأفراد وحدهم هم القادرون على تغيير جوانب سلوكهم، وأن تعلم الكبار (المدرسين) يستوي مع تعلم الصغار في أن كليهما بناء من الداخل بإرادة حرة وجهد طوعي، إرضاء لحواجز داخلية، ورغبة في تحسين الذات، في نظر الذات، وفي نظر الآخرين.

ولست في حاجة إلى التذكير بما قلت - قبلاً - عن أن النمو في مهنة التعليم يتأثر - في كل أساليبه - بالقبليات العرفانية للمدرس (Metacognition)، ومستوى الإعداد الذي حظي به قبل أن يعين مدرساً.

والصورة التي ينظم فيها "توجيه الرفاق" بسيطة ومتاحة لكل المعلمين، وتتمثل في أن يؤلف المعلمون فيما بينهم فرقاً تتكون الواحدة فيها من زميلين من المدرسين، ويتبادلان زيارة أحدهما للآخر أثناء التدريس، لملاحظة أداء المعلم وأداءات المتعلمين، ثم يلتقي المعلمان لتحليل المعلومات والملاحظات التي جمعها كل واحد منهما عن الآخر، ويستتبطان - سوياً - من المعلومات والملاحظات المعاني والدلالات، والمظاهر الإيجابية والسلبية في سلوك المعلم وسلوك الطلاب، وفي عبارة أخرى يقال: إن كلا من المعلمين يزود الآخر بتغذية راجعة، عن أحداث تدريسه، وعن تأثيراتها في الطلاب، وإن كلا منهما يقوم بالدور الذي يقوم

به الموجه الزائر، ويتميز ما يقوم به الموجه الزميل أن عمله وملاحظاته تتم في سياق آمن ومطمئن وطوعي^(١٦).

وتؤكد الدراسات التي عنت بتقويم هذا النمط من التوجيه ما يلي:

- ولد هذا النمط في التوجيه اتجاهًا إيجابيًا لدى معظم المعلمين نحو ضرورة النمو المهني لهم، وضرورة السعي إلى تحسين عمليات التدريس.
 - أكدت الغالبية العظمى من المعلمين (٩٨%) الذين مارسوا هذا النمط من التوجيه أنه أدى إلى تحسين أدائهم في التدريس.
 - أن هذا النمط قد تمَّ قبوله، واستخدامه لدى معلمي المرحلة الابتدائية أكثر من قبله لدى معلمي المرحلة الثانوية.
 - أن نجاح هذا النمط يزداد بين المدرسين الذين يتميزون بأن لديهم قدرًا متميزًا من المعارف العلمية الأكاديمية، ومن المعارف التربوية والنفسية، ويزداد نجاحه أيضًا بين المعلمين الذين تتسم العلاقات بينهم بالمحبة والأمن والثقة المتبادلة^(١٧).
- أما بعد، فقد عرضت ثلاثة أساليب للتوجيه الفني، وهي أساليب لا ينفي أحدهما الآخر؛ وإنما يمكن اللجوء إلى مركب منها وفقًا للظروف والملابسات التي تكتنف نظام التعليم المدرسي في كل بلد، ووفقًا لما هو متاح لها من مصادر بشرية ومادية.

معايير انتقاء الموجهين:

وفي ضوء ما قدمنا عن وظائف التوجيه الفني، وأساليبه يمكن استنتاج المعايير التي يجب إعمالها في انتقاء من يرشحون لأعمال التوجيه الفني، ويمكن

(16) Freeman, C. and et al. "Team Building for Supervisory Support". Educational Leadership, No. 37, 1980, p. 358.

(17) Richard, D.E. A Study of Aspects of Peer Supervision, Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University and Miami University. 1980.

استخدام هذه المعايير - أيضاً - في تقييم الموجهين الحاليين، وأوجز هذه المعايير فيما يلي:

* المؤهلات العلمية:

يختار للتوجيه الفني من يحملون أعلى المؤهلات في مجال تخصصهم الأكاديمي، وأعلى المؤهلات التربوية في آن واحد، ويقترح أن يكون أدنى مستوى لمؤهلات من يختارون للتوجيه الفني هو: الدرجة الجامعية الأولى التي تمنحها الكليات الجامعية في العلوم أو الآداب، والدبلوم العام في التربية، والدبلوم الخاصة في التربية، ويعادل هذا المستوى من حصلوا على بكالوريوس في التربية والعلوم أو الآداب من خريجي كليات التربية وفقاً للنظام التكاملي مع حصولهم على الدبلوم الخاصة في التربية.

* الخبرة :

أن يكون قد عمل بالتدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات، وهذا يعني العدول عن معيار الأقدمية المطلقة في اختيار الموجهين؛ ذلك لأن معيار الأقدمية المطلقة في اختيار الموجهين معيار لا يجوز توظيفه في أعمال مهنية، تشهد تغيراً هائلاً في جوانبها المعرفية والتقنية، هذا بالإضافة إلى أن الاعتماد على الأقدمية المطلقة من شأنه أن يجمّد نظام التعليم المدرسي على التقاليد والممارسات التي ألفها ذوو الأقدمية المطلقة.

* الإسهام المهني:

يفضل ترشيح من أسهموا في إعداد بعض المواد التعليمية كالكتب، وأدلة المعلمين، ونماذج الاختبارات، والمؤلفات التربوية، كما يفضل من استقلوا بإعداد بحوث تربوية، أو شاركوا غيرهم في بعض البحوث والتجارب.

* الخصائص النفسية والاجتماعية :

والتسليم بأن الغاية من التوجيه الفني هي معاونة المعلمين على النضج المهني والاجتماعي وتحسين الممارسات التعليمية تستوجب المفاضلة بين من

يرشحون للتوجيه الفني وفقاً لبعض السمات النفسية والاجتماعية التي من شأنها أن تيسر تحقيق هذه الغاية.

ونشير هنا إلى بعض هذه السمات:

- الإيمان بأن العاملين في مجالات التعليم قابلون للتعلم، حريصون على أن يرشدوا ممارساتهم، وأن ما يبدو في سلوك بعضهم من تراخ، أو أنانية أو عدا، أو تعصب أو جهل يمثل خصائص إنسانية طبيعية، وأن هذه الخصائص تمثل تحدياً للموجه؛ بحيث يحرص على معرفة أسبابها، والدوافع إليها، وعليه أن يعاون من تبدو في سلوكهم مثل هذه السمات على التخلص منها أو التقليل من درجة حدتها.
- أن يتسم في أعماله واتجاهاته بتقبل الآخرين واحترامهم، وتقدير الفروق بين البشر، وإتاحة الفرصة لكل امرئ بالتعبير عن ذاته وآرائه وأفكاره بحرية تامة.
- القدرة على حفز الآخرين للعمل، واستتفار طاقاتهم الكامنة، التي من شأنها تأكيد الثقة بالنفس، والاستقلال، وتحقيق الذات، والمبادرة في مجالات التعليم.

* التقارير الفنية :

أشرت - قبلاً - إلى جانب من جوانب الخلل في التقارير الفنية التي تعد عن المعلمين، والمعلمين الأوائل الذين يرشحون للتوجيه الفني ؛ حيث يخصص ٢٠% فقط للموجه الفني، و ٨٠% للمدرسة. وتتداول "النكات" حول هذا الوضع؛ إذ يقال إنه قد أنتج منحى توزيعاً للمعلمين، يبدو فيه أن حوالي ٩٩% من المعلمين في الدول التي تطبق هذا النظام يحصلون في تقاريرهم الفنية النهائية على تقدير "ممتاز".

ولذا، فإني أقترح أن تتم المفاضلة بين المرشحين للتوجيه الفني وفقاً لمتوسط التقرير الفني لكل منهم في السنوات الخمس السابقة على الترشيح، على أن يعطي هذا المعيار "للتقارير الفنية" في التقدير النهائي للمرشح نسبة ٢٠% فقط من المجموع الكلي، وتوزع النسبة الباقية ٨٠% على المعايير الأربعة السابقة.

تدريب المشرفين التربويين:

- يجب أن يبنى التدريب في أهدافه ومحتوياته وقنوات التواصل فيه على حصر مضبوط للاحتياجات التدريبية Training needs، ونخطئ كثيراً حين تعقد دورات تدريب دون تحديد لهذه الاحتياجات؛ ففي مثل هذه الحالة يفقد الخطاب التربوي أهم سماته (معرفة الجمهور وملاءمة الخطاب لاحتياجاته) وتكون الرسالة في مثل هذا التدريب موجهة إلى من "قد يعنيه الأمر".
- نقترح أن تضم دورات تدريب الموجهين عدداً من المدرسين، والمدرسين الأوائل، ونظار المدارس؛ فهذا من شأنه أن تتعرف كل فئة جهود الفئات الأخرى، ومن شأن هذه المعرفة المتكاملة والمشاركة الشاملة لمن يعملون في خطوط الإنتاج التعليمي في مواقع مختلفة تدعيم مبدأ أن تكون المدرسة هي أساس تطوير النسق التعليمي تطويراً كاملاً يشمل: التوجيه، والإدارة المدرسية، والتدريس، والبحث والتطوير.
- يجب الاعتماد في تدريب الموجهين على الخبرات الآنية التي يمكن توليدها من خلال تقنيات مختلفة، من شأنها أن تجعل مواقف التدريب سياقات واقعية، أو قريبة من السياقات الطبيعية التي تحكم عمل الموجهين. وأكتفي هنا بذكر التقنيات التي يشيع استخدامها في تدريب الموجهين وأمثالهم من المهنيين:
 - دراسة الحالة.
 - تمثيل الأدوار.
 - المباريات التربوية.
 - الاختبارات الإسقاطية.
 - الاستبانات التي تكشف عن أنماط الشخصية، وأنماط القيادة، وعن القيم والاتجاهات.
 - جلسات العصف العقلي Mind Storming.

- مجموعات العمل قليلة العدد.
- التدريبات الخاصة بتنمية القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- القراءة الموجهة والتعلم الذاتي.

ثانياً: تقويم نسق التعليم

الجذر اللغوي للفظة التقويم هو "قام" ومصدره قوماً، وقيامًا، وقومة. ويعني انتصب واقفاً. وقام الأمر: اعتدل وانتظم، وقام الحق: ظهر واستقر، وأقام العود والبناء ونحوهما: عدله وأزال عوجه. والقومة: النهضة، وقيمة الشيء: قدره. وقيمة المتاع: ثمنه، وجمعها قيم. وقيم القوم من يسوس أمرهم. وأمر قيم: مستقيم. والدين القيم: الذي لا زيف فيه ولا ميل عن الحق. وعمل قيم: ذو قيمة على نحو ما قرر مجمع اللغة العربية في القاهرة. وقوم الشيء تقويمًا: أزال ما فيه من عوج، وقوم السلعة: سعرها وحدد ثمنها.

ومن هنا فإن لفظ "التقويم" يعني أمرين وفقاً للسياق الذي يتم فيه التقويم وهما:

(أ) بيان نقاط الضعف، ومواطن الخلل في الكيان الذي يتم تقويمه، والعمل على معالجتها ليستقيم حاله، ويؤدي وظائفه بفاعلية. (ب) مجرد تبين قيمة الكيان وبيان ما فيه من إيجابيات وسلبيات. وقد سوى مجمع اللغة العربية في القاهرة بين لفظي "تقويم" و"تقييم" في الدلالة اللغوية.

والتقويم بمعنييه: مجرد بيان القيمة، وبيان القيمة مع التصدي لإقامة المعوج وتعديله، نزعة عقلانية، لدى الإنسان وليس فكرة مستحدثة. فقد عني الإنسان - عبر القرون - بالنظر في تقويم ما يقوم به هو أو نظراؤه من أعمال، وبتقدير ما تشتمل عليه بيئته الطبيعية والاجتماعية^(١٨).

(18) Pokham, J.W. Evaluation in Education. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, 1975, p. 1.

ودعوة الإسلام للناس جميعاً إلى النظر في الآفاق وفي الأنفس، لا تعني النظر الذي يتوقف عند مجرد الإدراك الحسي، الذي يستوي فيه الإنسان والحيوان؛ وإنما يعني النظر المتأمل الذي يستقصي الجوانب المختلفة للمدرك، ويدرك العلاقات بينها، ويتصورها ذهنيًا، ثم يعمل تفكيره في ماهية المكونات، والتفاعلات التي تقوم بينها، والنتائج التي تترتب على هذه التفاعلات، والنظر في أثر كل ذلك على الإنسان في ذاته، وفي جنسه، في حاضره ومستقبله. إنه النظر الممتد، والاستبصار المجسم، والاستشراف الموصل إلى مقدمات ونتائج، وتقديرات عقلية.

ولذا كانت دعوة القرآن الكريم لقراءة كتاب الكون المفتوح، واستنباط الحكم الماثلة في خلق الكون وفي تسييره، سبباً إلى غاية مثلى هي معرفة السنن، والأسباب والمسببات ... وقد غلب مفهوم التقدير Assessment على مفهوم التقويم في آيات الذكر الحكيم في مثل قول الحق تبارك وتعالى :

﴿ الَّذِي خَلَقَ فَسَوَّى وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى ﴾ (١٩).

وفي ذلك توجيه إلهي يدعو الناس إلى تأمل ما أودعه الله في كل جنس، وفي كل ظاهرة مما خلق، وكيف أن كل مخلوق زود بالقابليات والطاقات التي تجعله يؤدي دوراً في الحياة، وفي مسيرة هذا الكون.

ودعوة البشر إلى تقدير أعمالهم ومشروعاتهم في مستويات مختلفة، وفي حالات متنوعة، تمثلها "الأعلام" المنصوبة في الكون كي يهتدي بها الناس في أعمالهم، وفي تقدير أمورهم في مثل قول الله تبارك وتعالى :

﴿ هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسُ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَرَهُ مَنَازِلَ ﴾ (٢٠).

﴿ وَالْقَمَرَ قَدَرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ ﴾ (٢١).

وفي قصة نبي الله داود عليه السلام، الذي سخر الله له الجبال والطيور، وجعل الحديد في يده كالعجين، دعوة صريحة إلى إحسان التقدير في نسج الدروع وإلى استخدامها في صالح الأعمال.

(١٩) السورة (٨٧) الأعلى: ٢-٣.

(٢٠) السورة (١٠) يونس : ٥.

(٢١) السورة (٣٦) يس : ٣٩.

﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُدَ مِنَّا فَضْلًا يَا جِبَالُ أَوِيبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلْنَا لَهُ الْحَدِيدَ
أَنْ أَعْمَلَ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرَ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (٢٢).

والتقدير عملية حساب وتقويم لمواقف، أو دعوات أو قضايا يمكن أن تتدخل فيها الأهواء والتحيزات؛ فيكون التفكير فاسداً، والتقدير قاتلاً، على نحو ما جاء في القرآن الكريم عن "الوليد بن المغيرة المخزومي" الذي وسع الله عليه في ماله وولده، وكان موقفه من الدعوة الإسلامية موقف العناد والمكابرة، وإساءة التقدير فوصف القرآن بالسحر:

﴿ إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ فَقَتَلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ قَتَلَ كَيْفَ قَدَّرَ ثُمَّ نَظَرَ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ
ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ إِنْ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ سَأُصْلِيهِ
سَقَرًا وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرٌ ﴾ (٢٣).

والتقويم أو التقدير من المنظور الإسلامي في أي عمل إنساني يجب أن يستمسك فيه بالعدل والإنصاف، وبالحق الذي لا تشوبه أهواء تكون مدفوعة بالعرق أو الدين، أو الكسب المادي أو المعنوي غير المشروع أو التحيز - سلباً أو إيجاباً - ضد فئة أو نوع من البشر، مما يتنافى مع الحق الذي شرعه الله، أو الانتقاص من كرامة الإنسان وحرية، وأداء دوره في الحياة مستخلفاً عن الله سبحانه وتعالى، ولنتأمل سوياً قول الله جل وعز:

﴿ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ (٢٤).

﴿ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا ﴾ (٢٥).

﴿ وَإِنْ حَكَمْتَ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِالْقِسْطِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ (٢٦).

(٢٢) السورة (٣٤) سبأ: ١٠-١١ 'سابغات: دروع حربية كاملة'، والسرد=صياغة الدروع.

(٢٣) السورة (٧٤) المدثر : ١٨ - ٢٧.

(٢٤) السورة (٤٩) الحجرات : ٩.

(٢٥) السورة (٢) البقرة: ٢٨٢.

(٢٦) السورة (٥) المائدة : ٤٢.

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ تَغْرَضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾^(٢٧).

ومما يشد الانتباه إلى إعمال العدل والقسط في أمور الاعتقاد أن يقترن وصف "أولي العلم" بلفظ الجلالة وبالملائكة في قوله تعالى :

﴿ شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾^(٢٨).

وأحسب أن هذا كاف في أن يوقفك على أن التقويم والتقدير في شئون التعليم المدرسي ليس عملاً مهنيًا فنيًا فحسب؛ وإنما هو عمل ديني وأخلاقي يجب أن يتبرا الذين يمارسونه من شوائب الهوى، وشائعات الباطل في الفكر وفي القول وفي السلوك.

ولابد لي قبل الانتقال إلى الحديث عن تقنيات التقويم وفنياته أن أستحضر هنا عدول كثير ممن يكتبون عن التقويم في شئون التربية والتعليم - الآن - إلى مصطلح "التقدير" بدلاً من "التقويم"، حيث يبدو لي أن التيار الأحدث في تقويم عمليات التعلم يشار إليه بمصطلح "التقدير المؤسس على الأداء" - Performance-based Assessment أداء المعلم، وأداء الطالب، وأداء المؤسسة .. قرينة هذه الخاطرة هي أن الطبعة الرابعة من موسوعة بحوث التدريس التي تصدر كل عشر سنوات قد خلا فهرس محتوياتها، مثلما خلا الفهرس التفصيلي للموضوعات من ذكر كلمة Evaluation واستبدلت بها كلمة Assessment في كل الأحوال^(٢٩).

والراجح عندي أن شيوع هذا المصطلح، والتقليل - نسبياً - من استخدام مصطلح التقويم Evaluation يعود إلى ما يلي:

(٢٧) السورة (٤) النساء : ١٣٥.

(٢٨) السورة (٣) آل عمران : ١٨.

(29) American Educational Research Association. Handbook of Research on Teaching. Edited by Virginia Richardson. New York, Macmillan, 2001, 1228 page.

• اختلاف وجهات النظر فيما يعتبر قيمًا أو غير قيم في التعليم المدرسي؛
تبعًا لاختلاف "المرجعية الفكرية العليا" Paradigm، التي ينتمي إليها من
يمارسون عمليات تقويم أنظمة التعليم. ويتجلى هذا التباين بصورة واضحة
فيمن يتبنون في التقويم "المنهج الأمبيرقي التحليلي"، ذا الصرامة العلمية،
ومن يتبنون المنهج "الرمزي الثقافي" الذين ينادون في التعليم بالبحوث
الكيفية النوعية Quantitative Research التي يعتمد فيها على أن يقوم
المبحوثون أنفسهم بتفسير نتائج البحوث، وتأويل دلالاتها على نحو ما
يصنع في بحوث "الإثنوجرافيا".. ويختلف أنصار هذين المنهجين في
البحث والتقويم مع أنصار "النظرية الناقدة" في الفكر التربوي بعامة، وفي
التقويم التربوي بخاصة.

• إحساس قوي لدى كثير من التربويين بأن التقويم الكمي الذي يعتمد على
أدوات مقننة، أو شبه مقننة، يدعي لها الصدق والثبات، ويُطمح من
خلالها في تحويل التربية Education إلى علم تحكمه نظريات عامة على
نحو ما هو حادث في العلوم الفيزيائية أمرٌ مستحيل. وفي أفضل الأحوال
صعب المنال؛ لأسباب عدة تتصل بطبيعة المتغيرات الإنسانية ذات الأثر
الفاعل دائمًا في نتائج التقويم...

ولهذا فإن التيار الأحدث في التقويم يؤثر مصطلح "التقدير" على مصطلح
"التقويم"؛ لأن التقدير من شأنه أن يتلبس دائمًا بالقيم والمعارف والتوجهات لدى
القائمين بالتقويم، وهي ضرورات إنسانية لا فكاك منها، ومصطلح التقدير أدق
وأنسب في التعبير عن هذا الموقف ومقتضياته.

ماهية التقويم:

يختلف تعريف التقويم – كما قلت قبلاً – تبعًا للمدرسة الفكرية التي ينتمي
إليها من يقومون بالتقويم، ووفقًا للموضوع أو الكيان المراد تقديره أو تقويمه.
ويمكن لمعرفة ماهية التقويم أن نفرق بينه وبين البحث Research فنقول: "إن

التقويم جهد منظم لجمع معلومات عن كيان أو كيانات : برامج التعليم، أو المعلمين، أو المتعلمين، أو المواد التعليمية، أو الإدارة المدرسية، بهدف الوصول إلى إصدار أحكام قيمة على الموضوع الذي تتجه العناية إلى تقييمه.

ويتميز "التقويم" عن "البحث" بأن مناط العناية في "التقويم" ينصب على تقديم معلومات عن موقف معين؛ دون تأكيد كبير على تقديم معلومات يمكن تعميمها عبر الأوقات والسياقات؛ فتقويم برامج التعليم (مثلاً) يركز فيها الفاحصون -عادة- على تقويم المنهج في مكوناته : الأهداف، والمحتويات، واستراتيجيات التعليم، وأساليب تقويم أداءات الطلاب الذين انتظموا في تعلم هذا المنهج، ولا يهتم في تقويم البرامج بتقييم الهيئة التعليمية، أو بتقويم مستويات أداء الطلاب، وإصدار أحكام قيمة عليها، وهذا القول لا يعني أن الباحثين في تقويم برنامج ما، محظور عليهم أن يستعينوا بآراء المدرسين، أو بتقدير أداءات الطلاب في البرنامج، ولكن معناه عدم إصدار أحكام على هؤلاء الأفراد من المعلمين أو الطلاب تحت مسمى تقويم البرنامج، وإنما يقتصر استعمال المعلومات التي أخذت منهم على تقييم البرامج التي شاركوا فيها، أما تقييم هيئات التدريس، وتقييم أداء الطلاب فهما مبحثان مستقلان عن البرنامج، وتستخدم فيهما تقنيات معينة⁽³⁰⁾.

ويزعم "كرونباك Cronback" أن ثمة اتفاقاً عاماً على أن التقويم المنظم لبرامج التعليم يشكل فحصاً علمياً منظماً *Disciplined Inquiry*. ويرى آخرون أن الزعم بأن الصورة التي يجري بها تقويم البرامج، ومدى اعتمادها على منهجيات العلم الاجتماعي لا تزال موضع اختلافات كبيرة⁽³¹⁾.

ويسترق التقويم عن القياس **Measurement** بأن القياس عمل فني خالص، توجه العناية فيه إلى المعلومات وتنظيمها، ولكن لا تصدر فيه أحكام قيمة، وهذا يعني أن القياس متحرر من القيمة *Value Free*. ويتميز البحث عن

(30) Marvin C. Alkin and Ernest R. Hause. "Evaluation of Programs". Encyclopedia of Educational Research. 6th Edition, edited by Marin C. Aklin. New York: Macmillan, 1992, pp. 462-463.

(31) *Ibid.*, p. 463.

التقويم والقياس بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها فيه تكون دائماً معتمدة على اختبار إحدى النظريات، والتحقق من مدى صحتها، أو تكون مهينة لتوليد نظرية جديدة^(٣٢). ومغزى هذا الفرق هو أن البحث يعني فيه بالوصف والتفسير ومحاولة التنبؤ بعيداً عن إصدار أحكام قيمية.

وأحسب أن هذه الاختلافات في رؤية "التقويم" والبحث والقياس مستقلة أحدهما عن الآخرين. مردها إلى الخلط في مستوى الرؤية، وفي طبيعة الموضوع الذي يتناوله الباحثون، وفي الغرض الذي يراد تحقيقه من خلال البحث.

ويمكن أن نخلص مما سبق من تمايزات إلى تقرير أن مصطلح البحث Research هو المظلة العامة. وإن كان يكثر الخلط بينه وبين مصطلحات أخرى في اللغة الإنجليزية مثل Investigation، Inquiry، وأزكي أن يكون المقابل العربي لكلمة Inquiry هو "التتقيب التربوي" وهو مستوى في البحث يتصف بالعمق على النحو الذي يجري في التتقيب عن المعادن وعن الآثار وعن النفط.

و"التتقيب" بالحفر والغوص في الأعماق مستوى من مستويات البحث؛ ففي القرآن الكريم نقرأ قول الله تبارك وتعالى: ﴿فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ﴾^(٣٣) أما كلمة Investigation فأرى أن يكون المقابل العربي لها لفظة "الفحص" وهي لفظة تستعمل في بعض البلاد العربية، إذ تطلق اللفظة على الاختبار فيقال الفحص النهائي للثانوية العامة، وهكذا.

وأنهي هذه الفذلكة بتقرير أن "التقويم" نوع خاص في البحث التربوي يتجه إلى عمل معين ومؤقت، وأن "القياس" أداة من أدوات البحث يتم الاعتماد عليها في البحوث التي تصمم على أن يكون منهج البحث فيها هو المنهج التجريبي Experimental Method أو شبه التجريبي Quasi-experimental.

(٣٢) طاهر عبدالرازق. رؤية عامة للتقويم التربوي. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد الثامن، ١٩٩٦، ص ١٥٨.

(٣٣) السورة (٥) المائدة : ٣١.

التقويم من منظور إسلامي :

التقويم من منظور إسلامي عمل عقلائي ومهني وأخلاقي، يراد منه تقدير الخطوات والجهود والأعمال التي بذلت في نسق التعليم المدرسي في جوانبه المختلفة، سواء في ذلك مدخلات النسق، وعملياته ومخرجاته. ومعنى هذا أن التقويم لا يقتصر على تقويم المتعلمين - وحدهم - على النحو الذي تمثله اختبارات نقل الطلاب من صف دراسي إلى آخر، وامتحانات الشهادات العامة في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة؛ وإنما ينصرف التقويم إلى جميع الجوانب التي تتصل بالمتعلمين اتصالاً مباشراً أو غير مباشر.

وينبغي أن يكون التقويم عملية مستمرة، وليست موسمية. ويستهدف التقويم بعامة إصلاح ما يقع داخل النسق من أخطاء وتصحيحاتها، ومعرفة الجوانب الإيجابية في مسيرة النسق التعليمي وتدعيمها، والكشف عن النواقص في مدخلات النظام أو عملياته لاستكمالها وزيادة فاعليتها لتصب جميعها في النواتج النهائية للنسق التعليمي. وإزاء ضخامة نسق التعليم المدرسي وتعقده فإن تساؤلات كثيرة تثار حوله مثل: من الذين يقومون بعمليات التقويم؟ وما الوسائل والأدوات والأساليب التي ينبغي استخدامها في كل مكون؟ وهل يتصور أن يتم تقويم النسق بصورة كلية شاملة؟ أو أن الأيسر والأأنفع هو تقويم المكونات واحداً واحداً؟ ثم تضم نتائج تقويم المكونات والأجزاء لتشكّل الصورة العامة لتقويم النسق كله، وهذا ما سنوجز الإجابة عنه فيما يلي :

أشكال التقويم وأغراضه:

تتوزع أشكال التقييم التربوي وأغراضه على متصل زمني يمتد منذ لحظة البدء في تحديد غايات التعليم، وتعيين أهدافه وأغراضه، ويستمر مع اختيار المحتويات والأنشطة التي يتم تعليمها، وتحديد استراتيجيات التدريس بهدف اختيار الاستراتيجيات التي من شأنها أن تحفز المتعلمين إلى التفكير الذي من شأنه أن يؤدي إلى التغيير، في الجانب العقلوجداني، وفي الجانب المهاري، وفي جانب السلوك الفعلي، الذي ينهض به المتعلمون في مواقع مختلفة في حياتهم.

وقد جرى العرف التربوي على تصنيف التقويم إلى ثلاثة أصناف رئيسية هي: (١) التقويم البنائي أو التكويني أو التشكيلي Formative evaluation، (٢) التقويم الإجمالي أو النهائي Summative evaluation، (٣) التقويم ذو الأثر الرجعي Expost Facto evaluation . ولكل منها دوافع وأغراض.

(١) التقويم البنائي :

التقويم البنائي يمارس في أثناء تشكل الأعمال، ووقوع الأحداث. وفي أثناء القيام بالعمليات، أو التخطيط للقيام بها، إنه التقويم الذي يهدف إلى تصحيح المسيرة أولاً بأول، أي أنه تقييم يكون - دائماً - مصاحباً للعمل أو لحدوث عمليات التغيير. والهدف الجوهري لهذا النوع من التقويم، هو تحسين الأداء: تحسين أداء الأفراد، وزيادة كفاءتهم - معلمين ومتعلمين ومعاونين - في القيام بأدوارهم في مسيرة التعليم. ولا تقتصر العناية في التكوين البنائي على تحقيق أغراض آنية، وإنما ينظر فيه دائماً إلى تهيئة الكيان (المعلم / المتعلم / المنهج) لأداء أغراض في المستقبل تحقق وظائفه، وتسهم في فاعلية النسق التعليمي بعامه. وقد يفيد في هذا الصدد أن أذكر لك أمثلة توضيحية:

المثال (١) : في تقويم غايات التعليم، وأهداف المناهج يجب قبل الانتقال إلى إعداد المناهج أن تقوم الغايات والأهداف في ضوء ما يلي:

- مدى ملائمة الأهداف لترسيخ ثقافة المجتمع، وصيانة قيمه الدينية والروحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- مدى اهتمام الأهداف بالتوجه إلى جعل التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، وتنمية الثروة البشرية والمادية في المجتمع. وليس مصدراً لزيادة البطالة في المجتمع.
- مدى انسجام الأهداف بعضها مع بعض؛ بمعنى: هل في الأهداف ما يؤكد ذاتية الفرد ونفعه على حساب تأصيل قيم المجتمع وثوابته؟ هل تتسق أهداف التعليم في مراحله المختلفة من حيث التوجهات الأساسية؟

- مدى حداثة الأهداف، وملاءمتها لمقتضيات التقدم العلمي والتقني الحادث في العالم.

المثال (٢) : عند اختيار محتويات المناهج وتنظيمها: يكون التقويم البنائي من خلال تطبيق المعايير التالية :

- معيار التوازن (Balance) ويكون تطبيقه بالتساؤل عن مدى ما يبدو في المواد والمحتويات المختارة من توازن بين ما يطلق عليه الاستنارة العلمية Scientific Literacy والاستنارة الثقافية الاجتماعية Cultural Literacy.
- معيار التنظيم (Organization) ويتم إعماله من خلال التساؤل: هل تم تنظيم محتويات المنهج رأسياً وأفقيًا بصورة تسمح بأن تدعم محتويات المنهج بعضها بعضًا؟ بعبارة أخرى: هل روعي في بنية المنهج Structure بعامة وفي بنية كل مقرر أو نشاط تنظيمها بحيث ييسر تعلم السابق منها تعلم ما يليه، وبحيث يؤكد اللاحق ويرسخ تعلم ما سبقه؟
- معيار القابلية للتعلم (Learnability) ومغزاه أن تكون المواد المختارة في محتويات المنهج مما يحتمل أن يتعلمه الفرد المتوسط في المجتمع الذي يستهدفه المنهج. وتطبيق هذا المعيار كان يعتمد في الماضي على الآراء الشخصية لأعضاء الفريق الذي يقوم بوضع المنهج أو تطويره؛ ولكن استخدامه اليوم يجب أن يعتمد فيه على الدراسات العلمية في مجالات علم نفس النمو وعلم نفس التعرف Cognitive Psychology . وأقرب مثل يضرب في هذا الشأن انفكاك عمر التعلم Learning age عن العمر الزمني للمتعلم؛ على نحو ما قال به Bruner في الاستعداد للتعلم وحدثك عنه في موضع سابق في هذا الكتاب (٣٤).

المثال (٣) : في استراتيجية التدريس: قلنا - قبلًا - في أكثر من موضع إن التدريس ليس غاية في ذاته؛ وإنما يراد منه أن يكون وسيلة لاستنفار عمليات

(٣٤) راجع ص ٥٦ في هذا الكتاب.

التفكير لدى المتعلمين، وهي السبيل الوحيدة الآمنة لإحداث تغييرات "عقلوجدانية" ومهارية وسلوكية فيمن يتعلمون.

والتقويم البنائي يستهدف تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المستهدفة في أثناء عمليات التدريس والتعلم؛ إنها مرحلة "التنمية" في خطة الوحدة التعليمية، أو الدرس، التي عرضناها في موضع سابق^(٣٥) ويتم التقويم في هذه المرحلة بتتبع أداءات المتعلمين، ومحاولة تعزيز ما هو إيجابي فيها، وتصحيح الخاطئ أولاً بأول، وبطريقة لا تشعر المتعلمين بالدونية أو النقص، أو تدعو لإحباطهم؛ إنها الفرصة التي تتاح فيها للمتعلمين أن يتعلموا بأنفسهم من أخطائهم، وأن يتعلموا من أخطاء بعضهم بعضاً؛ عن طريق ملاحظة "المتعلم الفرد" الواعية لأدائه، وأداءات زملائه، ومحاكاة النمط الجيد في الأداء. ويلجأ في التقويم البنائي إلى وسائل شتى منها: التساؤل، والمحاورة، والنقد، وتمثيل الدور الحقيقي أو الافتراضي، والاختبارات التي تختلف في طبيعتها ومستواها، وتنظيمها عن الاختبارات التي تستخدم في التقويم النهائي (الفحص النهائي أو الامتحانات)، وعلى المدرسين في التقويم البنائي أن يحرصوا على تشجيع الطلاب، وزيادة ثقتهم في أنفسهم، وتحمل بعض الغموض، والسعي للكشف عن أسبابه، إنه موقف؛ مهمة المدرس فيه هي معاونة المتعلمين على بناء أنفسهم من خلال مواقف تتكرر في سياقات مختلفة.

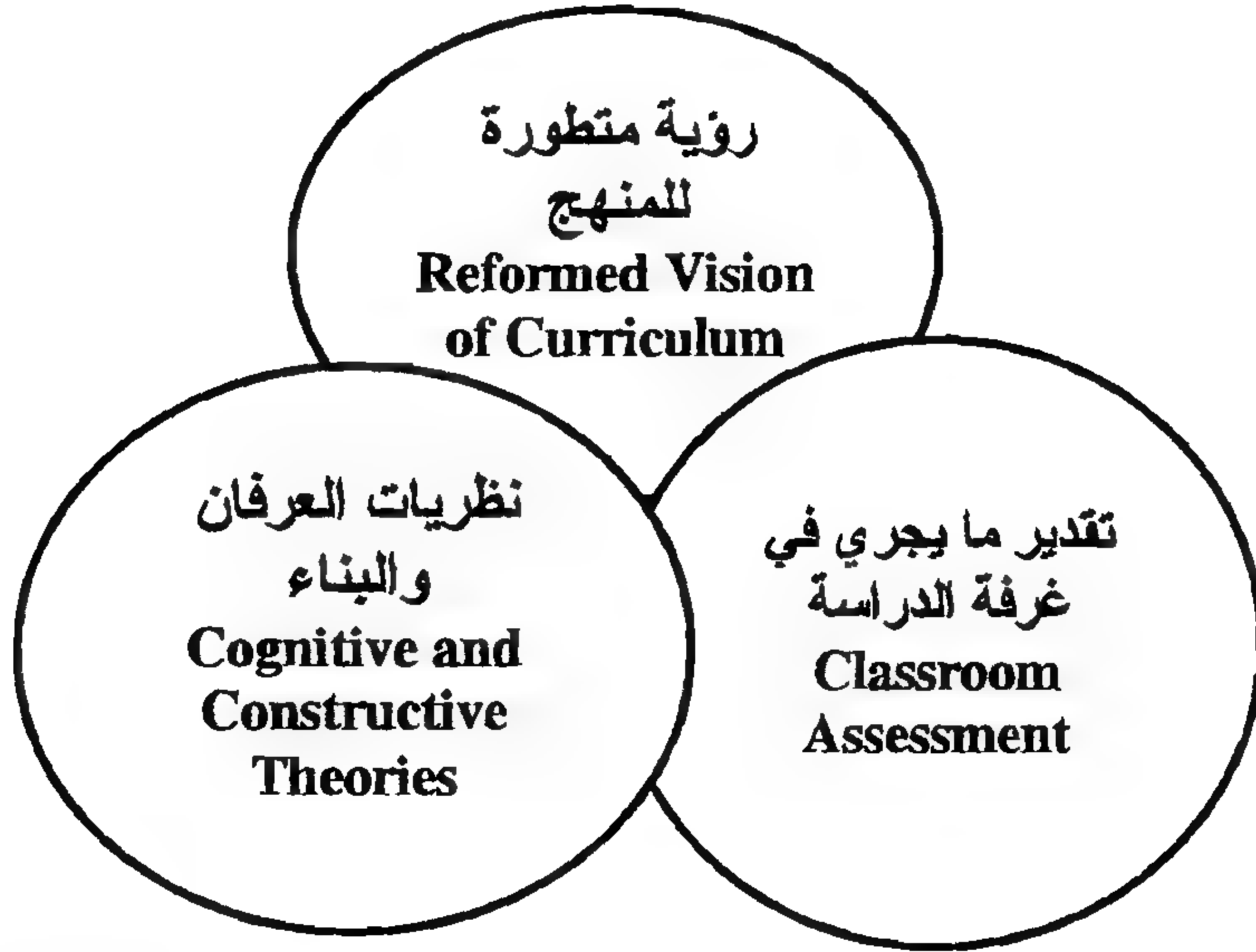
ولا ريب أن عرض هذه الأمثلة للتقويم البنائي يوحي بأنها عمليات متناثرة مختلفة لا يرتبط بعضها ببعض، ويصطنع في كل منها وسائل للتقويم مختلفة عما يستعمل فيما عداه.

* صيغة بازغلة:

وفيما نشر أخيراً عن التقويم البنائي لعمليات التدريس والتعلم بزغت صيغة فكرية بنائية Constructivist Paradigm تقلل من الحيرة التي تبعثها الأمثلة السابقة. وتجمع هذه الصيغة بين مبادئ تتألف من نظريات المناهج، ومن أساسيات النظرية البنائية في التعلم، ونظريات التقويم البنائي التكويني.

(٣٥) راجع ص ص ٢٦٠-٢٦١ في هذا الكتاب.

وقد عرضت هذه الصيغة في شكل بياني، يشير إلى العلاقات بين مكوناتها، وذلك على الوجه الذي يعبر عنه الشكل التالي^(٣٦):



صيغة "بنائية بازغة" للمبادئ المشتركة بين نظريات المنهج، والنظريات السيكلوجية، وتقدير ما يجري في غرفة الدراسة. يمثل الشكل السابق ثلاث دوائر متشابكة ومتداخلة لا تتفك إحداها عن الأخرين. وقد خصص لشرح المفاهيم والمبادئ المشتركة بين مسميات الدوائر الثلاث فصل كامل في الموسوعة المشار إليها، وسوف أحاول في الفقرات التالية إيضاح المكونات الأساسية في كل دائرة؛ لترى مدى التداخل بين المفاهيم والمبادئ المشتركة بين عمليات التعلم، ونظريات المنهج، ومبادئ التقويم.

* نظريات التعلم البنائي والعرفاني:

استخلصت من هذه النظريات المبادئ التالية:

(36) AERA. Handbook of Research on Teaching. 4th edition, op.cit, p. 1074.

- (١) القدرات الذهنية تنمي في مواقف اجتماعية وثقافية.
- (٢) إن المتعلمين يبنون معارفهم وتصوراتهم الذهنية من خلال سياق اجتماعي.
- (٣) تعلم ما هو جديد يتشكل من خلال القبلات العرفانية والمنظورات الثقافية.
- (٤) أن التفكير "الذكي" يتضمن أن يُعمل الفرد قبلاته العرفانية (Metacognition) في تعلم ما هو جديد، وأن يراقب تعلمه وتفكيره بطريقة ذاتية.
- (٥) الفهم العميق [أو الاستيعاب] عملية منظمة، وتحققها يدعم انتقال أثر التعلم من موقف إلى موقف.
- (٦) الأداء العقلي Cognitive performance يعتمد على المعطيات والتوجهات السابقة لدى الفرد، وعلى هويته الشخصية.

* الرؤية المتطورة للمنهج:

- تم استخلاص عدد من المبادئ من الكتابات حول المنهج، ومن نتائج البحوث التي أجريت في شأنه، وكان من أبرزها ما يلي:
- (١) كل الطلاب قادرون على التعلم.
 - (٢) المواد التي يتحدى فهم محتوياتها الطلاب هي المواد التي يستهدف فيها ومنها تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.
 - (٣) على الرغم من حقيقة تنوع خلفيات المتعلمين ومستوياتهم فإن الطلاب جميعاً يجب أن يمنحوا فرصاً متكافئة في تعلم الأنظمة المعرفية المختلفة.
 - (٤) يجب أن يُنشئ المنهج المتعلمين تنشئة اجتماعية، وذلك من خلال انتظامهم في معرفة الخطاب والممارسات المختلفة في الأنظمة المعرفية الأكاديمية.
 - (٥) العلاقة بين التعليم داخل المدرسة والتعلم خارجها حقيقة واقعية صادقة.
 - (٦) يجب أن يُحرص في المنهج على تشجيع التوجهات المهمة والعادات العقلانية لدى الطلاب.

(٧) تفعيل الممارسات الديمقراطية في المدرسة يتطلب عناية من المجتمع المحلي تتمثل في تجليات الحياة الديمقراطية في المجتمع المحلي.

* تقدير أحداث الصف الدراسي:

تجدر الإشارة إلى أن نظام التقدير الذي استخلصت منه المبادئ التي تضمنت في الصيغة الجديدة تمّ تطويره في مركز "بيركلي" لبحوث التقويم والتقدير في جامعة كاليفورنيا. ويمثل هذا النظام تصورًا فكريًا Idealization ولا يزعم من وضعه أن المدرسين سوف يطبقون عمليات التقدير الواردة في هذا النظام دون تدريب على تقنيات التقدير الجديدة، ودون معاونتهم على تمديد وتوسيع المعارف التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة، ووصلها بالواقع الاجتماعي والثقافي المعيش، ومعاونتهم كذلك في اكتساب الخبرات فيما يطلق عليه الآن "التعليم البنائي" (37) Constructive Pedagogy.

وقد استخلصت من نظام التقدير هذا المبادئ التالية:

- (١) المهمات التي تتحدى المتعلمين تثير لديهم مستويات عليا للتفكير.
- (٢) يجب أن يتوجه التقدير إلى "عمليات التعلم" مثلما يتوجه إلى مخرجاته ونواتجه.
- (٣) عملية التقدير لما يقع في الصف عملية مستمرة تتكامل وتكمل التعليم Instruction.
- (٤) تقدير ما يقع في الصف الدراسي يستخدم في تشكيل وتعزيد تعلم الطلاب.
- (٥) يجب أن تكون التوقعات التي يتوخى "التقدير" حدوثها في التعلم داخل الصف الدراسي مرئية للطلاب.
- (٦) يجب أن ينشط الطلاب لتقدير أعمالهم الخاصة تقديرًا ذاتيًا.

(37) Op.cit., pp. 1081-1082.

(٧) التقدير الذي ينصب على مجريات الصف المدرسي يجب أن يتوجه لتقييم التدريس، وتقييم تعلم الطلاب في آن واحد.

هذا، ولست أبالغ إن قلت إن المبادئ المشتركة والموحدة لما يجب أن يتوجه إليه التقويم/ التقدير "البنائي" على النحو الذي لخصناه هنا تدعم ما قلناه قبلاً - في هذا الكتاب- عن ضرورة أن تتناسج في عمليات التدريس والتعلم منظومة ثلاثية الأبعاد؛ تتألف من طبيعة المادة المتعلمة في بنيتها وتنظيمها Structure of knowledge، والبنية الذهنية للمتعلمين Intellectual structure ثم استراتيجيات التدريس التي من شأنها أن تثير عمليات التفكير لدى المتعلمين؛ كي تنتج تعلمًا^(٣٨).

٢- التقويم النهائي: Summative evolution:

يحدث هذا التقويم - عادة - عند محطات مفصالية - نسبيًا - في حركة نسق التعليم المدرسي مثل نهاية الفصل المدرسي أو نهاية العام المدرسي، وفي امتحانات الشهادات العامة (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية العامة) هذا بالنسبة للطلاب. ويحدث التقويم النهائي للمعلمين كل عام متمثلاً في التقرير الفني الذي يضطلع بإعداده عن أداء المعلم المشرف الفني وناظر المدرسة ... ويتم التقويم النهائي لمشروعات وبرامج التعليم التي تمولها أو تشارك في تمويلها هيئات أجنبية في صورة منح لبعض الدول.

والأهداف التي يُستوحي تحقيقها من التقويم النهائي للطلاب هي معرفة مستويات أدائهم في المواد الدراسية المختلفة، وتقديرها تقديرًا رقميًا، من شأنه أن يمثل مثوبة أو عقابًا للطلاب، وتندرج هذه المثوبة من حد أدنى (نسبة مئوية) إذا لم يصل إليه الطالب يعتبر فاشلاً في المادة أو المواد الدراسية، وحد أعلى يمكن أن يتجاوزه الطالب إن أدى -في بعض الدول- امتحاناً في مادة أو أكثر - رفيع المستوى. وتلك ممارسة برزت في السنوات العشر الأخيرة في بعض الدول العربية.

(٣٨) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٣٣-٢٣٤.

ويترتب على مدى نجاح الطالب في التقويم النهائي قبوله أو عدم قبوله في مرحلة تعليمية تالية للمرحلة التي اجتازها بنجاح، وقبوله أو عدم قبوله في نوع من أنواع التعليم في المرحلة التالية (مهني - تقني - عام) فيما قبل التعليم الجامعي، وقبوله أو عدم قبوله في بعض الكليات الجامعية لمن أنهوا مرحلة التعليم الثانوي.

نقد الممارسات الراهنة في تقويم المتعلمين :

هذا، وتوجه نقود كثيرة إلى الممارسات التعليمية الحالية التي تستخدم في تقويم الطلاب - بنائياً ونهائياً - ولعل أبرز ما يعترض به على الإجراءات الحالية في تقويم الطلاب، هي ما يلي:

(١) اقتصار الاعتماد في التقويم على الجانب المعرفي، وقصر هذا الجانب على ما يتصل بالحفظ وتراكم المعارف في ذهن الطالب بطريقة زيادة الرصيد المعرفي على نحو ما هو حادث، في أرصدة الأموال في البنوك، وذلك دون رعاية لتوظيف هذه المعارف، وحسن استخدامها، واتخاذها وسيلة لتوليد معارف جديدة ومتجددة.

(٢) قصر أدوات التقويم على الامتحانات التحريرية التقليدية، وتنحية أدوات أخرى مثل الامتحانات الشفوية التي تكشف عن قدرات الطلاب في التفكير، وفي البيان، وفي تنظيم البراهين، وتعدد أنماطها.

(٣) ومع زيادة أعداد الطلاب لجئ إلى استخدام ما يسمونه الاختبارات الموضوعية، واختبار "اختيار الإجابة" من عدد من الإجابات التي تذكر في نص السؤال. ويتباهى المسئولون عن الامتحانات بهذا النمط من الأسئلة، وهو نمط تمت استعارته من ثقافات أخرى. وتزخر المؤلفات التربوية الأجنبية بأوجه النقد لهذه الاختبارات تأسيساً على حقيقة أنها تتوجه إلى اختبار أدنى العمليات العقلية : "التذكر" دون محاولة للكشف عن مدى استحواذ الطلاب على مهارات التفكير العليا.

(٤) ويتمثل الفساد الجوهري في الامتحانات العامة في بعض الدول العربية في أن نتائج الامتحانات تسفر عن توزيع غير طبيعي لمستويات الطلاب في نتائج هذه الامتحانات؛ إذ أن نسبة كبيرة منهم تحصل على درجات تزيد على ٩٠% من درجة الامتحان النهائي - وتلك أماره قاطعة على أن هذه الامتحانات تفقد إلى خصيصة قدرة الامتحان على فرز المستويات المختلفة لأداءات الطلاب.

ومن دلائل سوء الامتحانات النهائية في بعض الدول العربية حصول بعض الطلاب في امتحان الثانوية العامة على مجموع وصلت نسبته في العام الدراسي الحالي (٢٠٠١-٢٠٠٢م) إلى ١٠٦% !! وتلك حالة تناقض مبدأ "المنحنى الطبيعي" في توزيع القدرات البشرية، وخاصة مع ضخامة أعداد الطلاب الذين يؤدون الامتحان (وصل في بعض السنوات في مصر إلى نصف مليون).

(٥) ومما يؤكد فشل نمط الامتحانات الحالية أن الطلاب الذين يحصلون على درجات ممتازة في امتحان الثانوية العامة، ويقبلون على أساسها في الكليات الجامعية، يفشل معظمهم في اجتياز امتحان الفرقة الأولى في الكليات الجامعية، ويضطرون إلى التحول عن هذه الكليات إلى كليات أخرى. ومغزى هذا هو أن امتحانات الثانوية العامة عاجزة عن التنبؤ بما يمكن أن يجيد الطالب أدائه في المستقبل، وتلك خصيصة أساسية في مدى صدق الامتحانات.

وحين نتأمل الظروف والملابسات التي تحيط بالتقويم النهائي للطلاب نلاحظ ما يلي:

- زيادة كبيرة في أعداد الطلاب المتقدمين للامتحانات العامة كل عام، بصورة تصعب معها السيطرة على إجراءات الامتحانات، وتستتفر لحمايتها قوات الشرطة وأجهزة الأمن في الدولة.

• اتجاه عام لدى معظم أولياء الأمور ومعظم الطلاب يشير إلى أن غاية التعليم المدرسي عندهم ليست "التعلم" وزيادة الكفاءة العقلية والفاعلية الاجتماعية لدى الطلاب؛ وإنما هي الحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات بوسائل مشروعة أحياناً وغير مشروعة أحياناً أخرى؛ تتمثل في الغش الفردي، والغش الجماعي، الذي يشارك بعض أولياء الأمور في تدبيره وتنفيذه.

• تتخذ بعض الجهات المسؤولة عن التعليم مركزياً من الامتحانات النهائية، وخاصة الثانوية العامة، مجالاً للدعايات السياسية التي من شأنها تثبيت بعض المسؤولين في وظائفهم لسنوات طويلة من شأنها تجميد أوضاع التعليم، واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ قرارات مصيرية في شئون سياسة التقويم النهائي للطلاب. والمؤسف في هذا الصدد هو وصول الحال في شأن الامتحانات إلى جعلها "معركة" صحفية سنوية، يستتفر فيها المحاربون من الكتاب وأساتذة التربية - بدوافع شتى - فتصبح الامتحانات "حديث المدينة" و "أم المعارك" ويبقى الحال دائماً على ما هو عليه من السوء.

وأتصور أن إصلاح الخلل في شئون التقويم النهائي للطلاب يتمثل في السعي الحثيث من كل المعنيين بالتعليم إلى تحقيق ما يلي:

• اتخاذ كل الوسائل والطرق لإعادة الثقة المفقودة بين المعلمين العاملين في خطوط الإنتاج التعليمي والسلطة المركزية المشرفة على التعليم. وأما فقدان الثقة بين الطرفين زيادة عدد القضايا المرفوعة في بعض البلاد العربية من المعلمين ضد الوزارة المركزية لافتتات الوزارة على حقوقهم بتوقيع عقوبات عليهم دون تحقيق أو مساءلة، وحين يصدر القضاء حكمه بإنصاف المعلمين، تنفذ الوزارة ما يقضي به حكم القضاء لمدة أسبوع أو يزيد، ثم تعيد توقيع العقوبة على المعلم، فيضطر للجوء إلى القضاء مرة ثانية، والحكمة تقتضي أن تتوقف لعبة "شد الحبل" بين الوزارة والمعلمين.

- أن تسعى الوزارة المركزية للتعليم إلى تفعيل الدور التربوي الذي ينبغي أن تقوم به المدارس فعلاً، فالحادث - الآن - هو أن مسئولية التعليم قد انتقلت إلى المنازل في صورة الدروس الخصوصية التي تنقل كاهل الأسرة. والسبيل إلى ذلك هي أن توفر الدولة للمعلمين الدخل المادي المشروع الذي يحفظ كرامتهم، ويوفي بمطالب حياتهم الاجتماعية، وبقيهم الوقوع في المآزق التي لا تتفق مع مهنية التعليم، ويواكب هذا محاسبة مهنية عادلة للمقصرين والمنحرفين من المعلمين.
- تطبيق نظام الإدارة اللامركزية لشئون التعليم، والنظر في جعل الامتحانات في الثانوية العامة جهوية، تخفيفاً للأعباء البشرية والمادية، وتغدياً للأخطاء والانحرافات التي كشفت عنها الممارسات المركزية في وضع الامتحانات وتوزيعها وتصحيحها.
- أن تشجع كافة الجهات المعنية بالتعليم في جعل تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، قضية أساسية تظل - دائماً - مطروحة على جدول أعمال كل الهيئات والأجهزة، في ضوء أنها قضية "مجتمعية - مهنية" وأن تستقصي الجهات المسئولة (الوزارة والجامعات ومراكز البحوث) خبرات الدول الأخرى في تطوير التعليم للوصول إلى إقرار نماذج "عربية إسلامية" لتطوير التعليم، يكون من شأنها تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية في عقول ووجدانات الأجيال الناشئة مع مسيرة التقدم العلمي والتقني، والإسهام فيه بفاعلية.
- أن تتوقف الدول العربية والإسلامية عن جعل التعليم مادة للوجاهة السياسية، والدعاية لوزراء التعليم فيها، وأن يعهد بتقويم الأنظمة التعليمية إلى جهات علمية محايدة، ويقتصر دور "الوزارة" المركزية وأجهزتها على تقديم المعلومات التي تطلبها "الهيئة المحايدة"؛ ذلك أن وزارات التعليم هي صانعة الخبز الثقافي والتعليمي ؛ وصانعة الخبز لا تعييه.

● تدعيم نقابات وجمعيات المعلمين في البلاد العربية والإسلامية، وذلك بأن ترفع سلطات الحكم في الدولة يدها عنها، وألا تعتبرها إدارة من إدارات الحكم، وأن تتفرغ هذه النقابات والجمعيات للقضايا المهنية في مسيرة التعليم، وللدفاع عن الحقوق المشروعة لأعضاء هذه النقابات والجمعيات. ويتصل بهذه التوصية ويكملها تشجيع جميع المعنيين بالتعليم لتنفيذ الأدوار التي تقوم بها الجمعيات المهنية الأهلية في مجال التربية والتعليم، ورفع الوصاية التي تفرضها بعض الدول على هذه الجمعيات، والامتناع عن التدخل في شئونها، وعن تأجيج النزاعات التي قد تنشأ بين أعضائها، ليتولى أعضاء كل جمعية حل مشكلاتهم بأنفسهم في جو ديمقراطي بعيداً عن ممارسات القهر، والاستقطاب، والاحتواء، والاستعداد التي يقوم بها ممثلو السلطات الحاكمة.

التقويم النهائي للعاملين في التعليم :

يختلف الأسلوب الذي يتبع في تقويم المعلمين تبعاً لتصور القائمين بالتقويم لطبيعة عمل المدرس؛ وذلك حيث يتصور بعض الناس أنه - موظف عام - شأنه شأن العاملين في مصالح الدولة الأخرى، تصدر إليه تعليمات لينفذها، ويثاب إن أحسن تنفيذها، ويعاقب إن أساء التنفيذ.

ويتصور آخرون أن التدريس مهنة تحتاج إلى معرفة نظرية منضبطة، وإلى ممارسات ذات إجراءات وقيود تفرضها المعارف العلمية والممارسات العملية، وإلى أخلاقيات في السلوك تراكمت في المهنة، وتم التعارف على ما هو طيب فيها وما هو خبيث، وكادت أن تكون موثقاً غير مكتوب أو مكتوب.

وفي ضوء هذا الميثاق يتم إصدار الأحكام على أداءات المعلمين، ويقوم بالتقويم والحكم زملاء في المهنة، وليسوا مجرد إداريين، أو قانونيين. هذا، وقد سبق لنا أن وصفنا التعليم بأنه علمٌ من علوم الأداء أو الممارسات، يلتزم فيه الفكر النظري بالممارسات البصيرة المتأملّة في إطار من الأخلاقيات العامة والأخلاقيات المهنية. ووصف التعليم على هذا النحو يقتضي في تقويم المعلمين تأسيس هذا

التقويم على درجة المعرفة الأكاديمية المتخصصة، والمعرفة المهنية التي تخص أساليب وتقنيات التعليم، ومهارات الأداء المهني والاجتماعي. "ومهنية التعليم" لا تنفي عنه الصبغة "الفنية" التي تحتم أن يكون المشتغلون به على قدر من حرية التصرف، ونفاذ البصيرة، وإمكانات الإبداع في الفكر النظري وفي الأداء العملي.

أهداف تقويم المعلمين:

ويستهدف التقويم النهائي للمعلمين أغراضاً عدة منها أن يتحسن الجو الثقافي العام في المدارس؛ بوصف أن المدرسة مؤسسة ثقافية أيكولوجية، وأن تتحسن عمليات التدريس لتؤدي إلى تعلم حقيقي لدى المتعلمين، وأن يتم الاستيثاق من أن المدرسين واعون بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية من خلال مزاولة المهنة.

أساليب التقويم:

ويلجأ في تقويم المعلمين إلى أساليب مختلفة منها ما يلي:

- (١) ربط الحكم على أداء المعلم بتحصيل الطلاب الذين قام على تعليمهم. وأحسب أن الاختصار على هذا الأسلوب وحده في تقويم المعلمين معيار غير منصف؛ ذلك أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلمون أنفسهم، والمعلم ليس منشئاً للتعلم، وإنما هو "ميسر" له Facilitator .
- (٢) الزيارات الميدانية للمعلمين لمشاهدات أدائهم في قاعات الدرس؛ على نحو ما قدمنا عند حديثنا عن "الإشراف التربوي" وقد فصلنا القول في هذا الأسلوب (٣٩).
- (٣) التقييم الذاتي لهيئة التدريس : وهي ممارسة أحسب أنها لما تطبق بعد في التعليم قبل الجامعي في البلاد العربية والإسلامية، ولكنها ممارسة مطبقة - بنجاح - في بعض المؤسسات الصناعية والمحاسبية في البلاد العربية.

(٣٩) راجع في هذا الكتاب ص ص ٢٩٨-٣٠٨.

وفي هذه الممارسة يدعي أعضاء هيئة التدريس إلى أن يقوم كل واحد منهم أعضاء الهيئة جميعاً - شاملاً نفسه - بعد الاتفاق على السمات والمواضيع الأساسية التي يشملها التقويم.

واعتقد أنها ممارسة مهمة؛ كي يحاسب الفرد نفسه، وأن يقرر - دون خجل أو وجل أو رهبة - لنفسه ولزملائه فيم أحسن وأجاد؟ وفيم كان أداؤه متوسطاً؟ وفيم كان أداؤه ضعيفاً؟ وما الأسباب التي كانت وراء كل مستوى من مستويات التقويم؟ إنها ممارسة تزيد في وعي المرء بذاته، وفي التعرف على جوانب القوة في شخصيته وفي أدائه ليدعمها، وليتعاون أعضاء الهيئة في دعم بعضهم بعضاً، وفي تعرف جوانب الضعف أو القصور رغبة في تلافيها.

(٤) تقديرات الطلاب للمعلمين: تلجأ بعض المؤسسات التعليمية في الخارج إلى استقطاب آراء الطلاب في المعلمين، بوصف أن الطلاب هم الجماعة المستهدفة من خدمة المعلمين، ويتم استقطاب آراء الطلاب في المعلمين بصور مختلفة منها عقد الندوات لمناقشة الأوضاع في المدرسة، أو في صف دراسي، واقترح الوسائل التي تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب، ويشجع المعلمون أنفسهم في مثل هذه الندوات الطلاب على إبداء آرائهم في معلمهم في حدود وبضوابط يتم الاتفاق عليها بين هيئات التعليم وجماعات الطلاب في المدرسة. ويرى بعض المربين أن استخدام هذا الأسلوب في تقويم المعلمين يجب أن يقتصر على مستوى التعليم الثانوي والتعليم الجامعي. ويشك آخرون في جدوى هذا الأسلوب وفي درجة صدقه. وأعرف أن هذا الأسلوب قد تم تطبيقه بنجاح في بعض الجامعات العربية (جامعة الإمارات العربية المتحدة، وجامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان).

(٥) اختبار القدرات والتوجهات: ويمكن في تقويم المعلمين أن يلجأ إلى عقد اختبارات لمن يراد ترقيتهم من المعلمين إلى مواقع أكثر أهمية من المناصب التي يشغلونها، وتشمل هذه الاختبارات موضوعات أكاديمية

تخصصية، وموضوعات مهنية، ويمكن أيضاً استخدام بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن سمات شخصية المعلم.

هذا، وقد عرضت هذه الأساليب لذلك على أن الاعتماد على واحد منها فقط أمر غير مرغوب فيه، ولكن الجمع بين أسلوبين أو أكثر هو الموقف العادل المنصف للمعلمين، وهو في الوقت ذاته عمل لا يتناقى مع مهنية التعليم.

* * *

٣- تقويم الآثار الرجعية Expost Facto Evaluation:

هذا هو النوع الثالث من أنماط تقويم أنساق التعليم المدرسي. وينصب الجهد فيه على القضايا العامة التي لا تتصل بطريقة مباشرة بتحصيل الطلاب وأدائهم، ولا بأداءات المعلمين؛ وإنما ينصب العمل فيه على قضايا مهمة، من شأنها أن تؤثر في عمليات التعليم وفي نواتجه أيضاً. ومن أمثلة هذه القضايا ما تشير إليه الأسئلة التالية:

- ما نسبة الموازنة المالية المخصصة للتعليم في أنواعه المختلفة من الدخل الإجمالي للدولة؟
- ما مدى التوازن في الإنفاق على أنواع التعليم ومراحلها المختلفة؟
- ما التكلفة الاقتصادية للطالب الواحد في أنواع التعليم ومراحلها المختلفة؟
- ما مدى ارتباط التعليم بخطط التنمية التي تضعها الدولة (ثلاثية كانت أو خمسية أو عشرية)؟
- كيف يتم توزيع موازنة التعليم على أبواب الإنفاق المختلفة المتعارف عليها؟
- ما أثر التعليم في رفع كفاءة إنتاج القوى العاملة في الدولة؟
- ما أثر التعليم في تقديرات بطالة القوى العاملة في الدولة؟
- ما الجدوى الاقتصادية والاجتماعية للاستثمار في مراحل وأنواع التعليم المختلفة؟ وكيف يمكن زيادة العائد في كل مرحلة أو نوع من أنواع التعليم؟

- ما أثر التعليم - في أنواعه ومراحله المختلفة - في الحراك الاجتماعي لفئات المجتمع؟
 - ما أثر التعليم في رفع مستوى الوعي الصحي لدى جماهير المجتمع بفئاته المختلفة؟
 - ما الجدوى الاقتصادية للاستخدامات التقنية الحديثة في التعليم؟ (التعليم من بعد - التعليم المفتوح - تأهيل المعلمين غير المؤهلين للتعليم .. وهكذا).
- ويتضح من عرض هذه الأسئلة أن هذا النوع من التقويم يسعى إلى تحديد آثار التعليم في أوضاع مختلفة تهم المجتمع، وتؤثر في التعليم مثلما تتأثر به. ومثل هذا السعي يتطلب إجراء بحوث تتسم بأنها بحوث تستغرق وقتاً طويلاً Longitudinal وتتشابه فيها المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمتغيرات التعليمية، وأنها لا تتم من خلال متابعة عمليات النسق التعليمي أو متابعة العاملين فيه؛ وإنما يبحث فيها عن الآثار التي أحدثها النظام التعليمي، وكان لها مردود على مثل الجوانب التي أشرنا إليها، إنها كما يقال بحوث تتم بعد أن تقع أحداث ووقائع التعليم After the Fact Research.

* * *

هذا، وحين يتم تقويم نسق التعليم المدرسي يُتساءل : وماذا بعد التقويم؟ والجواب عن هذا السؤال هو وضع سياسة لتطوير التعليم. وهذا ما سوف نخصص له الجزء الثالث والأخير في هذا الفصل.

ثالثاً: تطوير نسق التعليم

الجزء اللغوي لكلمة "تطوير" هو "الطَّور" ويعني الحال، والهيئة، والضرب، والأنوع؛ وقد جاء في التنزيل ﴿وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً﴾^(٤٠)، وقيل في معنى أطوار: إنها تعني ضروباً وأحوالاً مختلفة. وقال الفراء : إنها تعني أطوار خلق

(٤٠) السورة (٧١) نوح : ١٤.

الإنسان: نطفة، ثم علقه، ثم مضغة، ثم عظمًا. وقيل: الطَّوْرُ: الحد بين شيئين، وما كان على حد الشيء أو بحدائه، وعدا طوره: أي جاوز حدّه وقدره. وطوّر الشيء: حوّله من طور إلى طور، ومثله "تطوّر": تحول من حال إلى حال (٤١).

وقريب من دلالة "طوّر" دلالة الفعل غير الشيء: بدّل به غيره. ومصدره التغيير. ومنه ما جاء في التنزيل الحكيم: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يَغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (٤٢).

وجدير بنا ونحن نتحدث عن تطوير التعليم أن نفرّق بين مصطلحات ثلاثة تضاف إلى التعليم هي: إصلاح التعليم، وتطوير التعليم، وإعادة بناء التعليم.

فمصطلح "إصلاح التعليم" Education Reform يشير عادة إلى إصلاحات جزئية تحدث في نظام التعليم سواء في هيكله مثل: زيادة عام أو إنقاص عام في مرحلة ما من مراحل التعليم، أو تغيير نظام التشعيب في المرحلة الثانوية، أو إحداث تغيير في نظام امتحان الثانوية العامة. وقد يكون تغييرًا في محتويات بعض المقررات بإدخال بعض المفاهيم الجديدة ... ومثل هذه الإصلاحات يماثل في نظري عمل من يريد تحويل مجرى نهر فيأض بإلقاء أحجار متناثرة في أماكن متباعدة في مجرى النهر.

أما التطوير Development فمصطلح يشير إلى إجراءات أعمق في نسق التعليم، حيث ينظر فيه إلى الآثار المتبادلة التي يحدثها التغيير في أحد مكونات النظام في مكوناته الأخرى؛ فتغيير أهداف التعليم (مثلاً) يقتضي تغييرًا في محتويات المناهج، وفي أساليب التدريس وفي التقويم. ويعتمد التطوير على افتراض أساسي: مغزاه؛ أن القصور الجوهرية في نسق التعليم هو تدني مستويات أداء العاملين فيه، وضعف فاعلية مكونات النسق. وفي "التطوير" تنهض السلطة المركزية - عادة - بتحديد أهداف التطوير، ووضع أولوياته، ووصف الأدوار

(٤١) ابن منظور في لسان العرب، والمعجم الوسيط.

(٤٢) السورة (١٣) الرعد : ١١.

المختلطة التي يقوم بها المعلمون والطلاب والمديرون والموجهون لإنجاز مطالب التطوير. وتتابع السلطة المركزية إجراءات التنفيذ، وما يترتب عليها من ثواب أو عقاب يتخذان صوراً شتى.

ويرى بعض المتخصصين في شئون التعليم أن الجهود التي تبذل في سبيل تغيير أوضاع التعليم تحت شعاري "الإصلاح" و "التطوير" جهود غير مجدية، وأنها عاجزة عن مواكبة ما يحدث في العالم اليوم، وخاصة ما تمثله الثورة المعرفية، وثورة التقنيات، والثورة في وسائل التواصل. ولذا نجد أن بعض المؤسسات المعنية بالتربية والتنمية الاقتصادية ترى "أن إعادة بناء التعليم" هو المصطلح الأقوم والأنسب لما يراد أن يسهم به التعليم في إعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة في القرن الحادي والعشرين" (٤٣).

وتشير بعض الكتابات حول ما تم تحت شعاري: الإصلاح والتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٨٢ - ١٩٨٥ إلى أن الإصلاح تجسّم في زيادة الرقابة المركزية على التعليم، سواء من الحكومة الاتحادية أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية. وفي هذا الصدد يقول أحد المحللين: إن جهود الإصلاح في تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس، وإحكام تنظيمها، وزيادة الإشراف عليها، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب (٤٤).

ولذا صار مصطلح "إعادة بناء التعليم" Education Reconstruction أكثر شيوعاً، ولا يعني المصطلح هدم المؤسسات الحالية، أو أن يتوقف نشاطها انتظاراً لإقامة صرح جدير، وإنما يعني أن تستبدل تصورات جديدة بالتصورات الحالية للتعليم، وفق موجهات أساسية هي:

(43) Carnegie Forum on Education. A Nation Prepared. Washington, D.c.: Carnegie Forem, May, 1989.

(44) Sedlak, W. and et al., Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in American High School. New York: Teachers College Press, 1986.

- ١- أن غاية التعليم هي أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، وأن يتابعوا التعلم بأنفسهم في ضوء مفهومي: التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.
 - ٢- أن يقتصر التعليم بالعمل؛ بحيث يكون للتعليم عائد: اقتصادي واجتماعي على الفرد وعلى المجتمع. ومقتضى هذا ضرورة التأم الفكر النظري بالتطبيق العملي في كل مجالات التعليم، وفي سائر مراحله.
 - ٣- التعلم عمل ذاتي، ودور المعلمين في التدريس هو استنفار عمليات التفكير لدى المتعلمين، وأقلها شأنًا تنمية ذاكرة الحفظ، وأعلىها قدرًا، وأبقاها أثرًا التفكير الناقد: للذات، وللأوضاع الاجتماعية، وابتداع البدائل المشروعة لتأصيل واقع إنساني أفضل.
 - ٤- ضرورة أن يتوجه التعليم إلى تأصيل الذاتية الثقافية لكل أمة، وأن يتصدى لعلاج حالات الاعتلال الاقتصادي والاجتماعي والخلقي - التي تنشأ في المجتمع لأسباب مختلفة. وهذا يعني ضرورة عناية النسق التعليمي بتأكيد القيم الدينية والخلقية التي تعتبر ثوابت في ثقافة الأمة.
 - ٥- أن التعليم - في أي مجتمع - نسق ثقافي، وأن إعادة بنائه تعني - في التحليل النهائي - إحلال معتقدات وتصورات وقيم ومعارف جديدة لدى المعنيين بالتعليم والمشاركين في تسيير نسقه، وخاصة المعلمين والطلاب والهيئات المعاونة^(٤٥).
- والسؤال الذي تجب الإجابة عنه هنا هو: ما الصيغة الملائمة لتطوير التعليم من منظور الثقافة الإسلامية؟ وأجيب:

(٤٥) هذه الافتراضات مقبسة - مع تعديلات بسيطة - من مقال كتبته، ونشر في الموسوعة العربية العالمية. المملكة العربية السعودية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية (١٤١٩هـ - ١٩٩٩م)، الجزء السادس، ص ٤٧٨. وقد شرفت بأن عملت مستشارًا للمقروئية Readability في الموسوعة المذكورة (المؤلف).

المعالم الرئيسية لسياسة تطوير التعليم :

في ضوء ما أكدناه عند محاولتنا استخلاص الخصائص الجوهرية للثقافة الإسلامية - نرى أن صيغة التغيير الملائمة للنسق التعليمي في البلاد العربية الإسلامية ينبغي أن تتجلى فيها المعالم الأساسية التالية :

(١) التسليم بأن التعليم نسق "ثقافي أيكولوجي"؛ يقتضي أعمال خصيصة "الشورى والمشاركة" في تغيير التعليم في البلاد العربية والإسلامية، ورفض الصيغة الصناعية التي يتعامل فيها مع نسق التعليم المدرسي على النحو المتبع في الأنساق الصناعية. ولذا فإن سياسة التطوير يجب أن تتاح فيها مساحات زمنية واسعة لاستقطاب آراء كل من يهمهم أمر التعليم من المؤهلين علمياً لهذا الأمر، وممن لهم فيه خبرات آنية أو سابقة يعتد بها. واستبداد فرد أو جماعة باتخاذ القرارات المصيرية الخطيرة في شئون التعليم عمل غير أخلاقي، ومؤثم اجتماعياً ومهنياً، وغير مجد - في اعتقادي - من المنظور الثقافي الإسلامي أن تفرض استراتيجية لتطوير التعليم؛ يستقل بوضعها من هم في قمة النظام الإداري للتعليم؛ يحددون أهدافها، ومراحلها، وإجراءاتها، ثم يطالبون من هم في قاعدة الهرم التعليمي وفي وسطه أن يتولوا التنفيذ، وفقاً لتصورات واضعي الاستراتيجية، تطبيقاً لصيغة ثبت فسادها حتى في الدول التي تحكم حكماً عسكرياً، ويقل احتمال نجاحها في أي بلد منفتح على العالم^(٤٦).

إن الاتجاه في إصلاح التعليم إلى قطب "المركزية" يفترض صلاحية النمط الرأسي للعلاقات في مهنة التعليم، وهو افتراض خاطئ؛ يراد به تعزيز الواجهة العلمية والتكنوقراطية للسلطة العليا، ومن شأنه أن يسبب إحباطات شتى للعاملين في التعليم، وأن يقلل ثقتهم في أنفسهم، ويدفعهم إلى مقاومة التغيير بطرق خفية في أغلب الأحيان ومعلنة في أقلها^(٤٧).

(٤٦) محمد خيرى حربي وآخرون (مترجمون). أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات. الرياض: دار المريخ، ١٩٨٧، ص ٤٧.

(47) Heckman, P.E. "Exploring the Concept of School Renewal, Technical Report No. 33. Los Angeles: Laboratory of School and

(٢) يجب الحرص في تطوير نسق التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تكون الغاية العليا للتعليم هي تأصيل الثقافة الإسلامية، واستتفار كل ما فيها من طاقات إيجابية، تكفل في وقت واحد صيانة ثوابت هذه الثقافة، وتجديد متغيراتها، بصورة تلائم متطلبات الواقع المعيش، وتؤدي إلى ترفيئه وتحسين مستواه، مستفيدة من التقدم العلمي والتقني المعاصرين على نحو يتسق مع القيم الثوابت في الثقافة الإسلامية.

ويجب أن تحرص سياسة وتطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية على أن تؤكد في أذهان الطلاب أن تأصيل الثقافة لا يعني الانكفاء على الذات الثقافية، أو اتخاذ مواقف الخصومة والعداء من الثقافات الأخرى. كما أن تجديد الثقافة في ضوء مقتضيات العصر لا يعني التبعية الثقافية أو الذوبان في الآخر الثقافي تحت شعارات العصرية أو العولمة أو الأمركة.

(٣) أن تؤكد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليبه تقديمه في نفوس الطلاب وعقولهم حقيقة الألوهية الواحدة، والإيمان بأن الحياة تجري وفقاً لسنن تغطي الأحياء والظواهر والأشياء، وأنه لا مكان في حركة الكون للصدفة أو العشوائية، وأنه ليست هناك حتميات مادية أو تاريخية أو اقتصادية أو نفسية أو بيولوجية أو اجتماعية، وأن ارتباط الأسباب بالمسببات مواكبة إحصائية لا تنفي قدر الله الحي القيوم على من خلق وما خلق.

(٤) أن تؤكد في عقول ووجدانات أبنائنا وبناتنا أن الانصياع للوحي لا يتعارض مع إعمال العقل، وأن ننمي فيهم تقدير قيمة العمل وإتقانه، والالتزام بالفضائل الخلقية التي تؤكد الثقافة الإسلامية على نحو ما قدمنا: كالصدق، والأمانة، وتجنب الفساد والإفساد، ومحاربة الغش والخداع، وأن يحترم الفرد المخالفين له في العقيدة أو في الأصل القومي.

(٥) أن يتجه التطوير بصورة قوية إلى اتخاذ جميع القرارات واصطناع كل الوسائل التي من شأنها أن تمكن الطلاب في البلاد العربية من استخدام

اللغة العربية: حديثاً، وكتابة، وقراءة، واستماعاً، وملاحظة؛ بوصفها الوعاء الحصين للثقافة الإسلامية، وأن تكون هي - وحدها - لغة التعليم والتعلم في سائر مراحل التعليم، وألا يبدأ في تعليم لغة أجنبية إلا بعد أن يكون الطفل قد تعلم الأساسيات في اللغة العربية. والحد الزمني لاكتساب أساسيات اللغة القومية هو نهاية المرحلة الابتدائية، ويبدأ في تعلم لغة أجنبية واحدة مع بداية المرحلة الإعدادية (المتوسطة في بعض البلاد العربية والإسلامية).

ولا يحسن أحد أن تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة في بعض ولايات البلاد الأجنبية (مثلاً: تعليم الألمانية في ولاية أوهايو في وسط غرب أمريكا، وتعليم الأسبانية في ولاية كاليفورنيا) مرده إلى الرغبة في إتقان لغة أجنبية في بواكير الطفولة؛ وإنما الدافع إليه هو المحافظة على تقاليد الثقافة السائدة في أسر عدد من سكان هاتين الولايتين؛ حيث توجد نسبة كبيرة من الأسر الأمريكية ذات الأصل الألماني في ولاية أوهايو، ونسبة كبيرة من الأسر ذات الأصل الأسباني في ولاية كاليفورنيا.

هذا، بالإضافة إلى أن دراسات كثيرة تركز ألا يبدأ في تعلم لغة أجنبية إلا مع بداية مرحلة البلوغ، وهي مقابلة لبداية المرحلة الإعدادية. وقد عنيت في مكان آخر بتقصي أخطار التبكير بتعليم لغة أجنبية على تعلم اللغة القومية، من خلال بحوث عديدة أجريت في كندا وفي السويد ويمكن مراجعتها^(٤٨).

(٦) اقترح أن تعطى أولوية متقدمة في سياسة التطوير لتعليم الأطفال (ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية) لما لهذه المرحلة من أهمية، وخطورة في تكوين شخصية الفرد؛ من حيث الاتجاهات والقيم والعادات التي يتشربها الأطفال من البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ومن بيئة دور الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية. وفي هذا الصدد يجب

(٤٨) أحمد المهدي عبد الحليم. إعادة بناء التعليم. لماذا؟ وكيف؟ القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٩، ص ١٨٥-١٩٠.

الحرص على حسن إعداد مدرسي الأطفال وتأهيلهم على أعلى مستوى ممكن في التخصصات التي يحتاج إليها في التعامل مع الأطفال. ويجب ألا تخدع البلاد العربية والإسلامية بالتقدم الذي حققته - كمياً - في التعليم الابتدائي، وأن تسعى إلى تحقيق تقدم نوعي ملموس في هذه المرحلة، إذ المشاهد، وما تؤكد به بعض البحوث في بعض البلاد العربية هو ضعف الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائي (٤٩).

يضاف إلى هذا أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائي لا تزال مرتفعة، وتلك أمانة قاطعة على أن الجو العام في المدرسة الابتدائية من شأنه أن يجعل بعض الأطفال يكرهون المدرسة ويتركونها، وبعض آخر من الأطفال يتركون المدرسة الابتدائية لحاجة أسرهم إلى تشغيلهم قبل السن القانوني للعمل؛ بسبب العوز الاقتصادي الذي تعاني منه أسرهم.

ومن هنا فإن تطوير التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة وفي المرحلة الابتدائية يجب أن يهتم فيه بجعل دور الحضانه ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية مؤسسات جاذبة للأطفال من خلال الأنشطة التي تمارس فيها.

(٧) ويتكامل مع إعطاء أولوية متقدمة لتعليم الأطفال إعطاء ذات الأولوية لتعليم الكبار في البلاد العربية؛ بوصف أن الأسرة هي المدرسة الأولى التي ينشأ فيها الأطفال، وهي المحضن الدائم الدافئ لاستنبات كل الصفات الإيجابية في الشخصية.

وأعتقد أن تعليم الكبار في الوطن العربي قد أصبح مطلباً ملحاً لأسباب عدة، ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي:

- إفرازات التقدم المعاصر في المجالات المعرفية جميعها، وفي تقنيات العمل، والتنظيم، والإنتاج في سائر مناشط الحياة الفردية والجماعية: في الزراعة وفي الصناعة وفي سائر الخدمات.

(٤٩) حامد مصطفى عمار. التنمية البشرية في الوطن العربي. المفاهيم والمؤشرات والأوضاع. القاهرة: دار سينا للنشر، ١٩٩٣، ص ١٥٥.

● عجز التعليم النظامي في الأمة العربية والإسلامية عن الوفاء بسد الحاجات المادية والاجتماعية والنفسية للمواطنين، وقيام حالة تمثل الانقطاع أو شبه الانقطاع بين التعليم النظامي وأوضاع المجتمعات الراهنة سواء في ذلك الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

● وتعلم الكبار أداة فعالة في صيانة وحدة الأمة الإسلامية والعربية في الوقت الراهن؛ الذي تكاثرت فيه الهجمات التي توجه إلى عقائد هذه الأمة، ومحاولة تزويب ثقافتها لحساب عولمة الثقافة الغربية. وثابت من خلال خبرات دول العالم كافة أن دعاوي العولمة، وممارسة دعائها منذ بداية العقد الأخير في القرن الماضي قد أنتجت عولمة الفقر، وأنها بسبيل تأكيد الهيمنة الغربية على ثقافات العالم المختلفة، والقضاء على خصوصيات تلك الثقافات.

وإذا كان الحال كذلك، فإن تعليم الكبار يبدو ضرورة ملحة في العالم العربي والإسلامي بشرط أن يعاد النظر في مفاهيمه وإجراءاته، وأخذ أموره مأخذ الجد، والتوقف عن استخدام إنجازاته مادة للدعايات السياسية في الدول العربية والإسلامية.

وأتصور أن تهدف سياسة تعليم الكبار في الدول العربية والإسلامية إلى إكساب الكبار مهارات منتجة في المجالات التالية :

مجال: تنمية مهارات التواصل وتوسيع مجالات الأداء الشفهي والكتابي.

ويتضمن هذا المجال:

● تنمية قدرات الكبار على القراءة واستيعاب المقروء، وعلى الاستماع الجيد المحقق للفهم والاستيعاب.

● تنمية القدرة على قراءة التعليمات الخاصة بأداء الأعمال، واستعمال الأجهزة والمواد بأقمار محددة، وفي عمليات متسلسلة، من شأنها حسن استخدام الأجهزة وصيانتها، وتجنب التعرض لأخطارها.

● تنمية القدرة على الحديث المنظم المبسط.

- تنمية مهارات الكتابة لتحقيق أغراض شخصية، أو لإنجاز مطالب العمل، أو للتعبير عن الاحتياجات.
- تنمية قيمة تعليم الصغار لدى الكبار، واعتبار أن ما ينفق عليهم وجبة من أفضل أوجه الاستثمار.

مجال تنمية المرونة في الشخصية :

- مطلوب في هذا المجال أن يسهم تعليم الكبار في البلاد العربية والإسلامية في إحداث تغيير في نمط شخصية الكبار مثل :
- تغيير العادات الموروثة في العمل، والتحول إلى عادات من شأنها حسن استغلال الوقت والجهد وزيادة الإنتاج وتقليل الهدر، وصيانة الموارد.
 - تنمية الإرادة والقدرة على تغيير الأعمال والحرف، والانخراط في أعمال جديدة (برامج التعليم والتدريب التحويلي).
 - تغيير الاتجاهات والأفكار المتحيزة ضد الآخر الديني أو الثقافي أو العرقي أو النوعي.
 - تنمية الانتماء الواعي للثقافة الإسلامية وللمؤسسات الاجتماعية، ومواقع العمل وتقليل نزعات "الأنمالية" واللامبالاة، والتسيب.
 - تنمية روح العمل الجمعي، وروح التعاون بدلاً من التنافس، والتواد بدلاً من التحاسد.

مجال تنمية المهارات الفنية والمهنية والإدارية :

- وتتنوع أنماط البرامج المؤدية إلى تحقيق تلك المهارات إلى :
- برامج التهيئة والتوجيه للعاملين الجدد.
 - برامج التدريب على رأس العمل.
 - برامج "الأمن الصناعي".
 - برامج التأهيل للترقية إلى مواقع جديدة في العمل.
 - برامج ضبط الجودة.

مجال تنمية العلاقات الإنسانية:

تبدو في داخل بعض البلاد العربية توترات ونزاعات داخلية، أدت في بعضها إلى حرب أهلية، وهذه النزاعات، قرينة قوية على سوء العلاقات الإنسانية داخل الأمة العربية الإسلامية. والسبيل إلى القضاء على تلك النزاعات أو على الأقل تخفيف حدتها هو العمل على تحسين العلاقات الإنسانية:

- داخل الأسرة؛ لتأكيد ما يجب أن تتسم به من مودة، وتشاور وتقاسم المسؤوليات بين الأزواج والزوجات، والأولاد لصيانة النفوس، وأداء الواجبات، وتنمية دخل الأسرة.
- العلاقات داخل مواقع العمل المختلفة، وما ينبغي أن يسود فيها من تعاون وتكافل ورعاية للصالح العام.
- العلاقات داخل المجتمع المحلي في القرية وفي الحي والقضاء على الصراعات الطائفية والقبلية والعائلية.
- تحسين العلاقات بين ذوي الأديان السماوية؛ ومن لم يقاتلوا المسلمين والعرب، ولم يعتدوا عليهم أو يخرجوهم من ديارهم.
- العلاقات بين اتباع المذاهب المختلفة في الديانة الواحدة.

مجال تنمية الشورى والمشاركة السياسية:

وتهدف البرامج في هذا المجال إلى زيادة وعي الكبار بأوضاع الحياة في مجتمعهم: سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا. ومن أمثلة الموضوعات المحورية في هذا المجال ما يلي:

- حقوق وواجبات المواطنين في الانتخابات العامة في البلاد التي تسمح أنظمتها بذلك.
- مشروعات قوانين العمال والإسكان، والتموين.
- تنظيمات الحكم المحلي في كل بلد.
- مشروعات حماية البيئة، والصرف الصحي.
- مشروعات القوانين الزراعية، واستصلاح الأراضي.

- مشروعات "الخصخصة" والمعاش المبكر في بعض البلاد.
- هذا، وأحسب أن توجيه تعليم الكبار إلى تحقيق مثل هذه الأهداف يجعل المجتمع العربي والإسلامي مجتمعًا متعلمًا ومعلمًا للصغار والكبار على سواء.

٨- تعليم العربية للناطقين بغيرها :

والمَعْلَم الأخير في سياسة تطوير التعليم في البلاد العربية والإسلامية هو العناية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

لقد دلت الخبرات التي مرت بها الدول العربية والإسلامية منذ أواخر القرن التاسع عشر وخلال القرن العشرين على أن أخطر ما يهدد أمتهم هو محاولة الآخرين - ظاهرة كانت أو خفية - أن يشككوا الجماهير في مدى ملائمة الدين الإسلامي الحنيف لمقتضيات عصر العلم والمعرفة والثقافة، وفي مدى قدرة اللغة العربية على الوفاء باحتياجات الناس النفسية والعملية، وتاريخ هذه المحاولات في البلاد العربية تاريخ موثق، تشهد به حقائق تاريخية ثابتة؛ منها - مثلاً - أن مجمع اللغة العربية في القاهرة بدأت فكرة إنشائه عام ١٨٩٢م، تحت اسم المجمع اللغوي للوضع والتعريب، ولكن عطل عمله بعد سنوات. وبقي يتعثّر في مسيرته إلى عام ١٩٣٢م، حيث أنشئ مجمع اللغة العربية الملكي. وهو المعروف الآن باسم مجمع اللغة العربية.

وقد تجددت محاولات الاتهامات والافتراءات، بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١م في الولايات المتحدة الأمريكية وحشدت القوى المعادية لأهداف الأمة العربية والإسلامية في التحرر والنهضة كل قواها الاقتصادية والفنية والتقنية لبث دعايات ظالمة ومضللة ضد كل ما هو عربي أو إسلامي.

وإزاء هذه المواقف التي تتسم بكل مظاهر الاستكبار والهيمنة والبغي والطغيان على العرب وعلى المسلمين - فإن صيانة وجود الأمة والحفاظ على هويتها يستوجبان العناية بتعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، ويحتمل أن يكون هذا الموضوع ماثلاً - بصفة دائمة - في جدول أعمال المسؤولين عن تطوير التعليم. إن من حق كل مسلم أيًا كان موقعه في بقاع العالم أن يتعلم لغة دينه، وأن يعرف - من خلالها - جوهر الثقافة التي أفرزها الإسلام الحنيف.

وبدل استقصاء الجهود التي بذلت في النصف الأخير من القرن العشرين في سبيل تعليم العربية للأجانب على مدى الوعي بأهميتها كلغة عالمية. ولكن الأمر - في رأيي - يحتاج إلى تنسيق للأعمال التي تبذل في هذا المجال، وإلى حشد لكل الطاقات الفاعلة فيه؛ لكي تحقق الجهود والمشروعات في تعليم العربية للناطقين بغيرها أفضل ما يرتجى منها بصورة اقتصادية وفعالة في آن واحد.

هذا، وتدل خبرات الدول التي سبقتنا في تعليم لغاتها بوصفها لغة أجنبية على أن الجهود التي تبذل في هذا المجال تتعكس بصورة إيجابية على تعليم اللغة القومية لأبنائها. ولا أريد هنا أن أكرر ما سبق أن ذكرت منذ سنوات عديدة عن دور "البحث التربوي" في تعليم العربية للناطقين بغيرها^(٥٠). فقد ذكرت - آنذاك - كثيرًا من القضايا الأكاديمية والفنية التي تستدعي أن توجه إليها عناية الباحثين. واكتفي هنا بإيراد بعض الاقتراحات والتوصيات:

• تفعيل الدور الذي تقوم به المنظمات الدولية، وشبه الدولية، ومنظمات المجتمع المدني في مجال تعليم اللغة العربية لغير أبنائها (بونسكو/ الكسو/ اسيسكو) والجمعيات اللغوية والتربوية وأن يتم تنسيق الجهود، وتحديث الغايات، وتجديد المضامين التي تعلم من أجلها اللغة العربية لغير أبنائها. وأن تشكل هذه المنظمات لجنة تنسيق دائمة، تكفل الاستفادة العاجلة من الجهود المتنوعة التي بذلت في هذا المجال؛ في صورة مشروعات وبرامج يتم تنفيذها في مواقع مختلفة من العالم لمن يرغبون في تعلم العربية.

وتحقق هذه الغاية يحتاج - قبل تصميم البرامج - إلى تقويم عاجل وسريع للجهود السابقة، والنتائج التي أدت إليها.

(٥٠) أحمد المهدي عبدالحليم. "البحث التربوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها". من إصدارات مكتب التربية العربي لدول الخليج، في المملكة العربية السعودية.

- وضع نظام أولويات لمشروعات وبرامج تعليم العربية - بوصفها لغة أجنبية- تتشابه فيه منظومة: (أ) الموقع الجغرافي، (ب) نوعية البرنامج ومستواه. (ج) مدى توفر الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة والتي يمكن توليدها وإتاحتها لنجاح البرنامج.
- الإصرار على أن يواكب تصميم كل برنامج أو مشروع خطة لتقويم هذا البرنامج في كل جوانبه : الغايات والأهداف، المناهج والأنشطة، الدارسون والمعلمون، ونظم العمل وإجراءاته.
- إنشاء صندوق خاص، باتفاق يتم بين جامعة الدول العربية ومنظمة العالم الإسلامي للإنفاق منه على تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتدعى للإسهام فيه الحكومات العربية والإسلامية، والمنظمات الدولية والإقليمية، والمؤسسات الصناعية والتجارية والإنسانية ومؤسسات الخدمات المستفيدة من تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- دعوة الحكومات والشعوب العربية إلى مقاطعة الأجهزة الصناعية والطبية وأجهزة الخدمات والأدوية والأطعمة التي تصدرها الدول غير العربية إلى المنطقة العربية غير مصحوبة بترجمة وافية باللغة العربية لماهية كل منها، وبيان مركاته، وتحديد أوجه استعماله. وأحسب أن هذا حق ضروري، ومحاولة لاستغلال فرصة تحرير التجارة.
- دعوة الأقسام المعنية بتعليم اللغة العربية في الجامعات العربية والإسلامية، وفي وزارات التعليم في العالم العربي إلى تقرير قدر كاف من المقررات الدراسية، وتعيين عدد من الأنشطة العملية المؤهلة لتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية، وتشجيع طلاب الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه على اختيار موضوعاتهم من قائمة احتياجات العمل في هذا المجال.

خاتمة الكتاب

خاتمة الكتاب

حدثتك في مقدمة الكتاب عن الغاية منه، وعن الجمهور الذي قصدنا توجيه هذا الخطاب التربوي إليه، فقلنا: إنه أريد به أن يزداد وعي مؤلفه - بوصفه أول قارئ ناقد لما يكتب - ووعي قرائه بمضامين الثقافة الإسلامية، وكيف يمكن توظيف ما ترمز إليه هذه المضامين في مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية. وقلنا إن تأليف هذا الكتاب يتم في وقت تزداد فيه الدعايات المضللة، والافتراءات الظالمة، التي توجه من قوى الاستعلاء والاستكبار، ومحاولة الهيمنة الطاغية في العالم إلى المسلمين والعرب في آن واحد....

وقلنا في أوصاف الجمهور الذي يوجه إليه الخطاب المضمن في هذا الكتاب إنه ليس جمهوراً عادياً؛ وإنما هو جمهور القادة في مجال التربية والتعليم. وقد سوَّغت لنا هذه الخصيصة لجمهور القراء أن نتعمق في مناقشة بعض القضايا والمفاهيم، وألا نكبح التداعيات الفكرية والعملية التي من شأنها - في رأينا - إثراء الخطاب، وتوسيع اهتمامات من يوجه إليهم .

وذكرنا في المقدمة أن منهجنا في الوصف، وفي التفسير وفي التعليل سوف يكون منهجاً مركباً؛ نواته القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة؛ إيماناً منا، بأن الثقافة الإسلامية ثمرة ناضجة لتعاليم الدين الإسلامي، وأن الحكمة تقتضي تفسير الدين من داخل الدين نفسه، وليس من خارجه، وثمره الثقافة الإسلامية دانية قطوفها لكل إنسان، وفي كل مكان؛ لأنها تؤمن بكرامة الإنسان الذي خلقه ربه - جل علاه - فسواه، وقدر له في فطرته ما فيه هدايته إلى النجدين: نجد الرشاد

ونجد الفساد، وعليه أن يختار بإرادة حرة وعقلانية مستبصرة، وأن يتحمل مسؤولية اختياره الفردي والجماعي، في حدود عقلانية جماعية فاعلة؛ تؤاخي بين الوحي والعقل، وترى أن العقل أداة لفهم الوحي، ومناط للتكليف، وللثواب والعقاب، وأن المحافظة على العقل، وتنميته، وإعماله فريضة إسلامية.

وقلنا - أيضاً - عن منهج تأليف الكتاب، إننا سوف نسند الرؤية الإسلامية للثقافة والتعليم - قدر وسعنا - بالأقوال والممارسات ونتائج الأبحاث التي ثبتت صحة فروضها من خلال أعمال ودراسات تمت في ثقافات أخرى؛ لأننا نرى أن الحكمة ضالة المؤمن يأخذها أنى وجدها فهو أولى الناس بها، وأننا سوف نحاول - قدر طاقتنا - ألا تلبسنا " نرجسية ثقافية"، وأننا سوف نقف من الموروثات الثقافية، ومن الوفود الثقافية موقفاً ناقداً، ونرجو أن نكون قد وفقنا في إنجاز ما وعدنا به، ونترك الحكم على طبيعة أدائنا لجمهور القراء، فهم أقوم وأقسط في الحكم.

ولا أريد أن أعيد هنا عن مضمون الكتاب ما سبق أن ذكرته في مقدمته، وفيما بدأت به كل فصل من فصوله الخمسة التي تلت المقدمة؛ حيث استهل كل فصل بالحديث عن وظيفته في البنية الكلية للكتاب. سأجنب تكرار ما أسلفت ذكره؛ خشية الإملال، ولكني سوف أستعيض عن هذا بتقديم بديل؛ هو الفهرست التفصيلي الذي سأعرض فيه المفردات الجزئية لما ورد في الكتاب مقرونا بأرقام الصفحات، وأعتقد أن هذا العمل سوف يتيح للقارئ حرية اختيار الأجزاء التي يود مراجعتها بسرعة، كما يتيح له متابعة الانسياب في معالجة موضوعات الكتاب، وضم ما ذكر مفرقاً في الكتاب حول موضوع واحد؛ فلقد ذكرت في مقدمة الكتاب أن قضايا التربية والتعليم يصدق عليها أنها "قضايا مرواغة"؛ بمعنى أن المرء حين يحاول تثبيت الانتباه في إحداها من زاوية محددة للنظر - فإنه يجدها قد أفلتت منه، ودعته إلى متابعة النظر إليها من منظور آخر. مثال ذلك: أن عمليات "التدريس والتعلم" عمليات يمكن أن تعالج من منظور "العمليات العقلية" بمعنى عمليات التفكير، لدى المدرس، ولدى المتعلم، والآثار المتبادلة بينهما في التواصل العقلوجداني الذي

يحدث في الموقف التعليمي، ولكن المرء لا يلبث طويلاً في هذا الموقع؛ إذ يجد نفسه مشدوداً إلى النظر في هذه العمليات من حيث مدى ملاءمتها لأهداف التعليم العامة والخاصة، وهي موضع يبذل فيه جهد سابق للموقف التعليمي، كما أنه يشد - أيضاً - إلى ضرورة أن ينظر في هذه العمليات من منظور "تقويم" الجهد "التعليمي - التعليمي"؛ فيما نطلق عليه التقويم البنائي formative Evolution كما يبذل فيه جهد آخر في التقويم النهائي Summative Evolution .

وهذا ما سوّغ لي وصف قضايا التعليم والتعلم بأنها قضايا "مراوغة"، أو قل إنها شبه "زئبقية" وهو ما دعاني إلى أن يكون منهجي في معالجة القضايا التي عرضتها هنا منهجاً "دائرياً لوليبياً"، يعالج الموضوع من زاوية ما، ثم يعود إليه ليعالجه من زاوية أخرى؛ تفادياً للتفكير الخطي الذي يُسطح النظر إلى الكيانات المجسمة، وإعمالاً للتفكير الدائري الذي ينظر إلى الموضوع من جوانبه كافة؛ رغبة في النفاذ إلى أعماقه.

ويهمني في هذه الخاتمة أن أعرض لبعض الصعوبات التي واجهتني في إعداد هذا الكتاب، وأن أقترح بعض المشروعات أو البرامج التي تيسر التغلب على تلك الصعوبات:

الصعوبة الأولى:

تتمثل الصعوبة الأولى التي تكرر إحساسي بها خلال تصنيف هذا الكتاب في ثراء اللغة العربية، وكثرة الألفاظ التي تترادف على ما يظن أنه معنى واحد، وتلك هي ظاهرة "الترادف" التي قررها بعض علماء اللغة العربية القدامى والمحدثون، وأنكرها بعض آخر منهم كأحمد بن فارس، وشيخه ثعلب، وأبي علي الفارسي، وأبي هلال العسكري في كتاب له سمّاه "الفروق اللغوية" (١).

(١) أبو هلال العسكري. الفروق اللغوية. تحقيق أبي عمر، عماد زكي البارون. القاهرة: المكتبة التوفيقية، ١٤١٩ هـ.

وبرزت هذه الصعوبة جلية عند محاولة التفريق بين "عمليات التفكير" التي يقوم بها الفرد - معلماً كان أو متعلماً - وعند محاولة وضع مقابل عربي لمصطلحات شاع استعمالها في الكتابات الأجنبية منذ زمن طويل.

وأبرز الأمثلة على الصعوبة في المحاولة الأولى ذكر عدد كبير من المترادفات للدلالة على التفكير أو "التعقل". وهي كلمات ورد ذكرها في القرآن الكريم بتكرارات مختلفة؛ فقد ذكرت مادة "عقل" - فعلاً - في القرآن الكريم (٦٩) مرة، وذكرت أفعال تدل على "النظر" (٨٣) مرة، وذكر الفعل من "فقه" (١٩) مرة، والفعل من "فكر" (١٨) مرة، وذكرت الألباب جمع "لب" (١٦) مرة، وكلمة "فؤاد" نكرة ومعرفة ومضافة للضمائر ١٦ مرة، وكلمة النُهي بمعنى: العقول مرتين، والفعل من دبّر ثمانين مرات.

وذكر الفعل بَصَرَ، ومزیده (أبصر)، ومضارعه، وأمره، واسم الفاعل منه، والحال (٩٤) مرة. وذكرت مادة الظن (فعلاً واسماً واسم فاعل) (٦٩) مرة (٢).

والقرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد، وليس كتاباً في علوم الطبيعيات أو في الإنسانيات والاجتماعيات، ولكن الحيرة ممزوجة بالعجب كانت تعتورني؛ لتقصير العلماء في تخصصات مختلفة في بيان مدى التطابق أو التباعد أو الاشتراك بين مدلولات هذه الألفاظ في اللغة العربية على نحو ما أقرأ في الكتابات الأجنبية عن التفكير؛ إذ يُوصف التفكير بأنه: التأمل، والناقد، والمبدع، والتخيلي، والاختراعي، والمتطابق، والمتباعد، والمجرد، والعلمي، والتاريخي، والرياضي، والإحصائي. ويتم التفريق - في الكتابات الأجنبية - أيضاً - بين الحدس، والإلهام، والخاطر، والإدراك، والشعور، والإحساس، والبدية. ولي على التفريعات الأجنبية بعض الاعتراضات، وليس هذا السياق مناسباً لإبانتها.

(٢) محمد فؤاد عبد الباقي. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: كتاب الشعب (د.ت) طبع أصل الكتاب عام ١٩٤٥ وصدرت منه عدة طبعات، إحداها صدرت عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

وقد وجدت في كتاب أبي هلال العسكري بادرة طيبة؛ دلتني على أن علماء العرب القدامى (مثلاً) الجاحظ، وعبدالقاهر الجرجاني وأبو هلال العسكري، قد أدوا واجبهم، وأن أداء الواحد منهم يعادل - الآن - أداء بعض المؤسسات . والتهمة والتقصير تنصب على المحدثين، وأنا واحد منهم في مجال "التربية اللغوية". وأحسب أن نجاح الجهود التي تبذل في سبيل "إسلامية المعرفة" في العلم الاجتماعي في شتى شعبه، تحتاج إلى "مشروع" يبدو لأول وهلة عملاً نظرياً، ولكن معقباته في الفكر وفي الممارسات التعليمية والاجتماعية والإنسانية عظيمة الشأن، وكبيرة الخطر.

أهداف المشروع :

يستند المشروع إلى مسلمة قوامها أن "الترايف" واقع لغوي لا ينفيه إنكار المنكرين له، ولا يجمل - عندي - أن تبقى هذه الظاهرة دونما بحث وتمحيص، يرد ان مجموعة المترادفات حول "كيان" أو موضوع واحد إلى أصولها ... وأنا أزكي الفكرة القائلة: إن الألفاظ في ذاتها ولذاتها لا تحمل معنى، وإنما المعاني مستقرة في عقول من ينشئون اللغة، ومن يتلقونها، وفي السياق الثقافي الذي يكتنفهم جميعاً عبر الأحقاب الزمنية.

وهذه الفكرة عن مستقر المعنى ومستودعه ينبغي ألا تحجب الحاجة الملحة إلى دراسة شاملة ومتأنية لمعرفة مصادر هذا الترايف الكبير، الذي يقال في وصفه إن للماء في اللغة العربية مئة وسبعين اسماً، وللسيف ألف اسم، وللحصان كذا، وللنفس كذا؛ لما في هذا التكاثر اللغوي - إن بقي على ما هو عليه - من حيرة يسببها للدارسين في مستويات مختلفة. ويهدف هذا المشروع إلى :

(١) رد المترادفات في بعض الموضوعات إلى مصادرها التي جعلتها مترادفة؛ وكأنها واردة على لسان متكلم عربي واحد؛ دونما نظر إلى اختلاف الاستعمالات تبعاً للموقع الجغرافي، وللعصر الذي استعمل فيه اللفظ، والحال الذي استعمل به اللفظ - حقيقي أو مجازي - ودوران الاستعمال بين إطلاق الألفاظ على أنها اسم أو وصف وهكذا.

(٢) تحديد الفروق اللغوية بين أكثر المترادفات العربية شيوعاً في مجالات العلم الاجتماعي - على أن يحتكم فيها إلى نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة النبوية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، ويستعان في منظومات الألفاظ بالجهد الذي قام به العلماء العرب القدامى والمحدثون، ويتناول التحديد بيان ما يلي :

- مدى التطابق والاختلاف بين معنى كل كلمتين تردف إحداهما الأخرى؛ وهل هو تطابق كامل أو جزئي؟
- تحديد السياق "الزمكاني" وكيف يمكن التعامل مع الألفاظ المترادفة على نحو اقتصادي في سياقات محدودة.
- تحليل مضمون السياق اللغوي الذي وردت فيه الكلمات المترادفة؛ لمعرفة هل ثمة فروق لغوية بين "ثنائيات" المترادفات، ترجع إلى:

(أ) المستوى، أو الكم، أو الدرجة في المعنى: على نحو ما قاله المبرد (ت ٢٨٦ هـ) في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ حيث أكد أن الفرق يتمثل في أن "الشريعة" هي أول الشيء، أما "المنهاج" فمعظم الشيء أو متسعه. ومثل اختلاف المعنى بين "النأي": وهو أول البعاد، و "البعد" هو غاية النأي.

(ب) العموم والخصوص في مثل ما بين العلم والمعرفة؛ بمعنى أن العلم أعم، والمعرفة أخص؛ إذ إن الفعل علم يتعدى لمفعولين، ولا يجوز الاقتصار على أحدهما إلا إذا قصد بالمعرفة "العلم" في مثل قوله تعالى: ﴿لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ﴾.

(ج) بيان الحالات التي يعزى فيها الفرق إلى بنية الكلمة كالفرق بين "الفهم" و"الاستيعاب" واسم الفاعل وصيغة المبالغة (شاكر في مقابل شكور).

وأحسب أن القيام بهذا المشروع أكثر يسرًا اليوم؛ للمعلومات التي يمكن أن تقدمها برامج الكمبيوتر المختلفة، التي من شأنها الاقتصاد في الجهد، وفي الوقت، وفي تحديد الجوانب التي تستفيد من نتائج المشروع.

ومن أكثر المجالات التي تستفيد من هذا المشروع مجال وضع مصطلحات عربية تكون أكثر دقة وأعظم تحديدًا للمصطلحات الأجنبية الشائعة.

ولابد لي من أن أؤكد أن عوائد هذا المشروع لن تكون مقصورة على الانتفاع بها في البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ وإنما ستتعداها إلى العلوم البيولوجية والطبيعية؛ فثابت -اليوم- أن زواجًا سعيدًا قد تَمَّ بين "اللغة" و"البيولوجيا الجزئية"؛ أي بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات؛ إذ إن بينهما تناظرًا مباشرًا؛ فقد تواتر - كما يقول نبيل علي - استخدام مصطلح "الجينوم" على أنه "النص" أو السِّفر الوراثي، وأن الفصول في النص مناظرة للكروموزومات، وأن الجين بالنسبة للجينوم هو "الجملة" البيولوجية. وأن معجم لغة الجينات مماثل لمعجم اللغة، وأن "البروتين" في الجملة البيولوجية يناظر معنى الجملة في اللغة، وأن تفاعل الجينات داخل النص "الكورموزومي" يشبه التفاعل بين الجمل اللغوية البسيطة لتكون جملاً مركبة" (٣).

نحن إذن أمام باكورة أعمال علمية رصينة، أكدت أن اللغة ليست نسقًا منكفئًا على ذاته؛ وإنما هي نظام يتعدى التصنيفات التقليدية للمعارف الإنسانية، وإذا كان للغة منطق، فقد عرف أخيرًا أن للبيولوجيا منطقًا Biologic. وهكذا يتحقق ما قال به "أرسطو" منذ ثلاثة وعشرين قرنًا، ويتحول التنظير في البيولوجيا من مادية "الكيمياء الحيوية إلى تجريد رمزي بلغة الجينات" (٤).

ولذا، فإن المشروع المقترح يحتاج إلى فريق عمل تتنوع اختصاصات أعضائه.

(٣) نبيل علي. وراثة اللغة ولغة الوراثة. الكتب وجهات نظر. العدد السابع والعشرون (أبريل ٢٠٠١م) ص ص ٢٢-٢٩.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٤.

الصعوبة الثانية:

والصعوبة الثانية تبنت في إحساسي بأن ما قدمت في الفصل الرابع في هذا الكتاب من أمثلة لتطبيقات عملية في مجالات: التربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية^(٥)، ليست كاملة؛ لأن مثل هذا العمل لابد أن يضطلع به فريق؛ تتنوع اختصاصات أعضائه العلمية، ولذا فإنني أقترح على القادة التربويين الذين يوجه إليهم الخطاب في هذا الكتاب - في مواقعهم المختلفة - أن يحرصوا على تكوين فرق بحثية، تتكامل فيها التخصصات العلمية في المدارس، لتصميم، ووضع وتجريب "وحدات دراسية" أو مشروعات دراسية، تغطي جزءاً في المنهج المقرر لتعليم: اللغة العربية، والتربية العلمية، والتربية الاجتماعية، والتربية الفنية. ونقترح أن يتألف الفريق لإعداد الوحدة الدراسية في كل مادة أو نشاط على الوجه التالي:

- مدرس أو أكثر من مدرسي المادة التي ستوضع الوحدة لخدمتها.
 - مدرس أول للمادة ذاتها.
 - أحد أساتذة كليات التربية من المتخصصين في تدريس المادة.
 - أحد الموجهين أو القادة في تدريس المادة ممن عرفت عنهم الرغبة في تجديد عمليات التدريس والتعلم وفي تجويدهما.
- ويبدأ العمل في هذه اللجنة بعد قراءة متأنية لهذا الكتاب، وخاصة مقدمته والفصلين الثاني والرابع - في أقل التقديرات - ويتضمن العمل ما يلي:
- أولاً : تحديد أهداف تدريس الوحدة ووظائف تعلمها، ويتم اختيار الأهداف التي يمكن أن تلاحظ بدقة، والتي يتم التعرف على مدى تحققها، من خلال الاختبارات الشفوية والكتابية، ومن خلال "التقدير الذاتي" الذي يقوم به الطلاب أنفسهم في أثناء الدرس، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتعلمها، أو من خلال إنجازات عينية يقوم بها الطلاب. وعلى الفريق أن يحاول الالتزام بها قدر الطاقة - وأن يتذكر دائماً أن هذه الأهداف فروض Hypothesis توضع في البداية، ويمكن تعديلها خلال مسيرة الدرس.

(٥) راجع ص ص ٢٦٨، ٢٧١، ٢٨٤ على التوالي في هذا الكتاب.

ويجب الحرص على تضمين الأهداف التي تؤكد الثقافة الإسلامية على نحو ما ذكرنا في الفصل الثاني^(٦).

ويجب أن يسهم أعضاء الفريق جميعًا بالحوار مع بعضهم بعضًا، والنقد البناء لبعضهم بعضًا.

ثانيًا : اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه:

يقوم الفريق بتحديد عناصر الوحدة إلى ما فيها من: حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وقوانين أو ضوابط، ويسجلها، ويقدر الفريق الزمن المتوقع أن ينجز فيه الجزء أو الجزئيات في الوحدة موزعًا على أيام وأوقات. وتنظيم محتوى الوحدة يمكن أن يتم حول واحد من المحاور التالية:

أ) اهتمامات التلاميذ، ووقائع الحال في المجتمع المحلي أو الوطني أو الإقليمي أو العالمي في الصفوف العليا من التعليم قبل الجامعي.

ب) حول المفاهيم التي تضمها الوحدة مرتبة بصورة "بنوية" يدعم فيها تعلم الجديد قديمًا سبق تعلمه، ويتحكم في هذا التنظيم - عادة - البنية المنطقية للمادة التي تعلم.

ج) وقد تسفر حوارات الفريق عن مركب لتنظيم المادة يتألف من (أ) و (ب) أعلاه.

ثالثًا : أساليب تدريس الوحدة وتعلمها :

ينتقل الفريق إلى اقتراح أساليب تدريس الوحدة، وعلى الأعضاء أن يتذكروا أن التدريس ليس غاية في ذاته؛ وإنما هو وسيلة لاستتفار عمليات التفكير لدى المتعلمين، وذلك على النحو الذي أكدناه في أكثر من موضع في هذا الكتاب. وثمة اقتراحات عامة يمكن أن يفيد منها فريق عمل الوحدة ونوجزها فيما يلي:

(٦) راجع ص ص ٩٥-١٧١ في هذا الكتاب.

• يحرص الفريق في مستهل رسم استراتيجية التدريس على أن تستثير استراتيجية التدريس ما لدى المتعلمين من معلومات، وخبرات سابقة، وتصورات عن موضوع الدرس في الوحدة؛ بعبارة أخرى لا يتصورنَّ أحدًا أن عقول التلاميذ خلو من خبرات تتصل بأي موضوع يعرض في مستوى نضجهم العقلي، وعلى استراتيجية التدريس أن تستثير تلك المعارف والخبرات ليستأكد المتعلمون من مدى صحتها أو خطئها، ويستخدموها في تعلم الجديد، وخير تعلم وأبقى ما اعتمد فيه على نشاط المتعلم الذاتي.

• ثمة استراتيجيات للتدريس من شأنها حفز التلاميذ على التفكير منها:

- استراتيجية التساؤل.
 - استراتيجية كشف الغموض والبحث عن مصادر توضيحه.
 - استراتيجية "التعلم الحوارى".
 - استراتيجية التعلم الذاتي.
 - استراتيجية التعلم بالاكشاف.
 - التعلم التعاوني، ونحو ذلك .
- ومغزى ما قلناه - هنا - هو أن يتجنب المدرس الإلقاء وأسلوب المحاضرة في التعليم قبل الجامعي؛ فقد دلت نتائج كثير من البحوث على قلة جدواهما بالنسبة للتعلم.

رابعاً : تنمية المهارات :

على الفريق أن يحرص على إعداد عدد من التدريبات، والأسئلة، والمباريات التعليمية التي من شأنها تثبيت وترسيخ العمليات التي أعملها المتعلمون في الخطوة السابقة. والتدريبات والتمارين والأسئلة التي توجه في هذه الخطوة ليس الغرض منها التقويم؛ وإنما الغرض منها هو التنمية العقلية وزيادة الفاعلية الاجتماعية، وما حدثاك عنه قبلاً تحت عنوان التقويم البنائي.

خامساً : تعميق الاهتمامات وتوسيعها :

ومن الحقائق المستقرة الآن في المجال التعليمي أن التعلم ليس له سقف يتوقف عنده، وأنه عملية مستمرة مدى الحياة، وتأسيساً على ذلك فإن كل وحدة تعليمية يجب أن تكون أداة لتوسيع ميول المتعلمين، وحفزهم إلى تعلم جديد يبنى على ما تم تعلمه، ويعمقه، ويثريه، ويصله بحياة المتعلم وحياة مجتمعه الآنية والمستقبلية.

وفي هذه الخطوة يعاون المدرس المتعلمين على ربط المعارف التي تعلموها بما يتصل بها في أنظمة معرفية أخرى، وما يتصل بها في واقع الحياة المعيش.

* * *

أما بعد، فقد أردنا بما اقترحناه في الفقرات السابقة أن يشغل المعنيون بالتعليم أنفسهم بما من شأنه أن يزيد في التواصل المهني والعقلي والاجتماعي بين أبناء مهنة التدريس (هذا هو الفرض) الذي يرجى أن يسعى التربويون إلى إثبات صحته من خلال نشاط جمعي محلي؛ يمكن أن يتبادل بين قطاعات المدرسين في البلاد العربية والإسلامية.

واعتقد أنه قد بات ضرورياً أن تتعاون الدول الإسلامية والعربية في تأصيل الثقافة الإسلامية لدى الأجيال الناشئة من خلال نسق التعليم المدرسي، وأظن أن مثل هذا الاقتراح يمكن أن تنظر فيه المؤسسات الدولية والمهنية المعنية بالعلوم والتربية والثقافة، وأن تتنافس فيه أنساق التعليم المدرسي، وأن ترصد للفاعلين فيه ونوي الإنتاج الجيد جوائز أدبية ومادية.

وبهذا ينتهي إرسالنا للخطاب التربوي الذي صمم هذا الكتاب لإبلاغه، وأرجو أن يتفضل الأخوة والأخوات ممن يتلقون هذا الخطاب أن يستجيبوا لما جاء فيه بإبداء وجهات نظرهم، وأن يتبنوا - في الفكر وفي الممارسات - ما تطمئن عقولهم وقلوبهم إليه.

أما بعد، فإنه مع نهاية هذه الخاتمة نكون قد أنجزنا تنفيذ الخطّة التي وضعناها لهذا الكتاب. ومع هذه النهاية دعونا نردد الدعاء الذي افتتح به شيخ العربية "أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ" كتابه: "البيان والتبيين":

"اللهم إنا نعوذ بك من فتنة القول، كما نعوذ بك من فتنة العمل، ونعوذ بك من التكلف لما لا نحسن، كما نعوذ بك من العجب بما نحسن. ونعوذ بك من السّلاطة والهذَر، كما نعوذ بك من العي والحصر".

والله الموفق والهادي إلى سبيل الرشاد

فهرس تفصيلي لمحتويات الكتاب

مقدمة :	٢١-٩.....
السياق الزمكاني للخطاب ودواعيه.....	(٩)
جمهوره.....	(١٣)
منهج الكتاب.....	(١٤)
بنية الكتاب وتنظيمها.....	(١٥)
كيف يقرأ.....	(٢٠)
الفصل الأول : تحديد وضبط المصطلحات.....	٧٤-٢٣.....
وظيفة الفصل.....	(٢٥)
• الثقافة.....	(٢٧)
أنماط الثقافة ورؤية الإسلام لها.....	(٢٨)
الثقافة بين الفرد والمجتمع.....	(٣٤)
محتوى الثقافة.....	(٣٥)
تعقيب.....	(٣٨)
الأنثروبولوجيا الناقدة.....	(٤٠)
مكانة الدين في الثقافة.....	(٤٢)
الاستعمار والثقافة.....	(٤٦)
تميز الثقافة من الحضارة والمدينة.....	(٤٩)
• التربية.....	(٥٥)
• التعليم.....	(٥٨)
نسق التعليم المدرسي.....	(٥٩)
نسق ثقافي أيكولوجي.....	(٦٣)
علم النفس الشعبي.....	(٦٦)
• المنهج.....	(٦٩)
تعريفاته.....	(٧٠)
تعريف المؤلف.....	(٧٢)

١٧١-٧٥.....	الفصل الثاني : الثقافة الإسلامية
(٧٧).....	وظيفة الفصل.....
(٧٩).....	الدين رأس الثقافة والخطأ الشائع.....
(٨١).....	للثقافة بنيتان.....
(٨٢).....	نسق القيم.....
(٨٣).....	الثقافة ظاهرة فطرية مكتسبة.....
(٨٧).....	الدين.....
(٨٩).....	التدين.....
(٩١).....	علوم الدين.....
(٩٢).....	نشأة الثقافة الإسلامية.....
(٩٤).....	التنوع الثقافي.....
(٩٧).....	• خصائص الثقافة الإسلامية.....
(٩٨).....	- إيمانية موحدة.....
(١٠٢).....	وسائل تنميتها.....
(١٠٣).....	- إنسانية عالمية.....
(١٠٥).....	أكرم الناس ألقاهم.....
(١٠٨).....	- ثقافة كلية.....
(١١٠).....	نحو تفعيل مقاصد الشريعة.....
(١١٢).....	مقتضياتها في التعليم.....
(١١٤).....	- ثقافة عقلانية.....
(١١٦).....	العمليات العقلية من منظور إسلامي.....
(١١٩).....	العقل ضروري لفهم الوحي.....
(١٢٠).....	الجبر والاختيار.....
(١٢٥).....	أهمية حفظ وتنمية العقل.....
(١٢٧).....	موقف الغزالي.....
(١٢٨).....	موقف ابن رشد.....
(١٣٠).....	- ثقافة الشورى والمشاركة.....
(١٣٥).....	الجدل حول الشورى.....
(١٤٣).....	مقتضيات الشورى في مسيرة التعليم وتطويره.....
(١٤٤).....	- ثقافة مفتوحة على الثقافات الأخرى.....

- دور مؤسسات التعليم.....(١٤٨)
- ثقافة تنشُد تنمية الثروة البشرية والمادية.....(١٥٠)
- المال مال الله.....(١٥٢)
- كثرتُه فتنة.....(١٥٣)
- وقلته ابتلاء.....(١٥٤)
- وسائل تنمية الثروة.....(١٥٥)
- من معوقات التنمية: الماضوية.....(١٥٨)
- والانغلاق الثقافي.....(١٥٩)
- ومن محفزاتها الموقف الناقد.....(١٦٠)
- ثقافة وسطية عادلة.....(١٦٢)
- الله والإنسان.....(١٦٣)
- العقل والنقل.....(١٦٤)
- قضية النبوة.....(١٦٤)
- المسئولية الفردية والاجتماعية.....(١٦٥)
- مشروعية الجهاد لتحقيق مقاصد الإسلام.....(١٦٨)
- تطبيقات الوسطية في التعليم.....(١٧٠)

الفصل الثالث : مُدخلات التعليم.....١٧٣-٢٢٥

- وظيفة الفصل.....(١٧٥)
- غايات التعليم وأهدافه.....(١٧٧)
- مكانة الثقافة الإسلامية في أهداف التعليم.....(١٨٢)
- مناهج التعليم.....(١٨٥)
- سؤال رئيسي.....(١٨٧)
- تصنيف أوجست كونت للمعارف.....(١٩٠)
- قصور فادح.....(١٩٢)
- تحول مطلوب.....(١٩٤)
- التفكير الناقد مثل للتجول: توجهات-قدرات-عادات.....(١٩٩-٢٠٣)
- اللغة والبيولوجيا الجزئية مثال جيد للتحول المطلوب.....(٢٠٣-٢٠٥)
- صفوة القول.....(٢٠٥)
- تربية المعلمين.....(٢٠٧)

- رؤية أبي حامد الغزالي.....(٢١٠)
- دور المعلم من منظور إسلامي.....(٢١٥)
- مهنة التعليم وشروطها.....(٢١٦)
- حقوق المعلمين.....(٢٢٤)

الفصل الرابع : عمليات التعليم المدرسي.....٢٢٧-٢٩٢

- وظيفة الفصل.....(٢٢٩)
- عمليات التدريس وعمليات التعلم.....(٢٣٠)
- نموذج نقل المعارف.....(٢٣٢)
- نموذج حل المشكلات.....(٢٣٣)
- نموذج التعليم جسر بين التدريس والتعلم.....(٢٣٥)
- الظاهر والمکنون في الموقف التعليمي.....(٢٤٠)
- نتائج بعض البحوث.....(٢٤٤)
- استراتيجيات التعليم.....(٢٥١)
- نموذج عام مقترح.....(٢٥٧)
- تطبيقات: في التربية العلمية.....(٢٦٨)
- في التربية الاجتماعية.....(٢٧١)
- في التربية الفنية.....(٢٨٣)
- الجدل حول الإبداع والاتباع.....(٢٨٨)

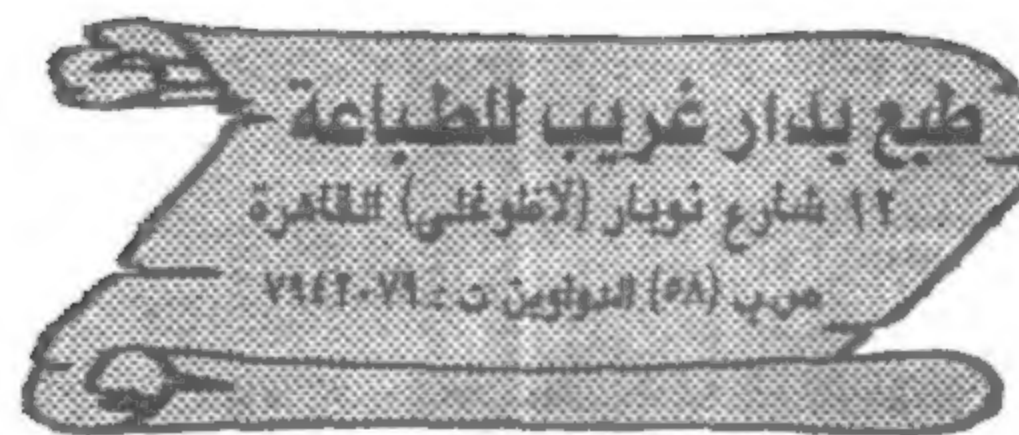
الفصل الخامس : تقويم مخرجات النسق

- (الإشراف - التقويم - التطوير).....٢٩٣-٣٥٥
- وظيفة الفصل.....(٢٩٥)
- أولاً : الإشراف التربوي.....(٢٩٥)
- الإشراف من منظور إسلامي.....(٢٩٩)
- واقعه في مصر - مثلاً -.....(٣٠١)
- نحو صيغة جديدة للإشراف التربوي.....(٣٠٤)
- دور الإشراف في المناهج.....(٣٠٦)
- في البحوث.....(٣٠٧)
- في تنمية العاملين.....(٣٠٨)
- أساليبه.....(٣١٠)

- معايير انتقاء المشرفين..... (٣١٥)
- **ثانياً : تقويم نسق التعليم**..... (٣١٩)
- ماهية التقويم (٣٢٣)
- التقويم من منظور إسلامي (٣٢٦)
- أشكال التقويم وأغراضه..... (٣٢٦)
- التقويم البنائي..... (٣٢٧)
- صيغة بازغة..... (٣٢٩)
- التقويم النهائي..... (٣٣٣)
- نقد الممارسات الراهنة لتقويم المعلمين..... (٣٣٤)
- تقويم الآثار الراجعة..... (٣٤١)
- **ثالثاً : تطوير النسق**..... (٣٤٢)
- معالمه الرئيسية وأولوياته..... (٣٤٦)
- أولوية تطوير تعليم الأطفال..... (٣٤٨)
- أولوية تطوير تعليم الكبار..... (٣٤٩)
- في تعليم العربية للناطقين بغيرها (٣٥٣)

خاتمة الكتاب :..... ٣٥٧-٣٧٠

- عرض ما أنجز فيه..... (٣٥٩)
- صعوبة تستأهل أن تكون مشروعاً لبحث..... (٣٦١)
- وأخرى تستأهل عملاً ميدانياً مشتركاً..... (٣٦٦)
- دعاء الختام (٣٧٠)



**Islamic culture as an
organizing center for
curriculum**

*Education in the
Islamic Prospective*

BY

Ahmed El-Mahdi Abdel-Halim Ph.D